

А.Б. Воронцов

Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция

Часть 1

(краткое пособие для деятельностной педагогики)

Москва, 2017

Оглавление

Введение

Роль формирующего оценивания в общем образовании

Часть 1.

Что такое формирующее оценивание и его отличительные признаки

1.1. Виды оценивания и их роль в образовании школьников

1.2. Разные взгляды на формирующее оценивание

1.3. Содержание и требования к формирующему оцениванию

 1.3.1. В чем особенность содержания формирующего оценивания?

 1.3.2. Какие требования предъявляются к формирующему оцениванию в классе?

1.4. Эволюция формирующего оценивания в общем образовании

 1.4.1. Эволюция контрольно-оценочной самостоятельности школьников

 1.4.2. Эволюция оценочных действий учителя

 1.4.3. Эволюция совместных оценочных действий взрослых и учащихся

1.5. Краткие итоги первой части

Заключение

Список используемой литературы

Приложение

«Педагогика – дихотомична, она может либо воодушевить и поддержать развитие детей, определить их место и дать возможности обучения, либо она может свести на нет процесс обучения и низвести его до следования предписанной извне схеме»
(Билл Бойл, 2008)

Введение

Роль формирующего оценивания в общем образовании

В образовательных организациях России уже более пяти лет реализуются Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, но система оценки в школе продолжает носить ретроспективный (суммативный, накопительный) и инспекционный (внешний) характер. До сих пор контрольно-оценочные действия учебной деятельности находятся в зоне ответственности взрослого (педагога, родителя). Хотя «пятибалльная» оценочная шкала и потеряла свою монополию в школьной системе оценки качества образования (появились и другие оценочные шкалы), «философия» оценки остается прежней – инструмент «поощрения и наказания» школьника. Оценка для измерения, для фиксации результата обучения преобладает над оценкой развития и обучения школьника.

Проблема самоконтроля и самооценки, оценки для обучения так и остается актуальной и нерешенной проблемой всего российского образования, особенно когда трендом современного образования становится его индивидуализация.

Именно для индивидуализации общего образования имеет важное значение контрольно-оценочная самостоятельность ребенка, то есть умение самостоятельно контролировать и оценивать свою деятельность, устанавливать и устранять причины возникающих трудностей. Проблемы, связанные с несовершенством школьной оценки, рассмотрены в работах Ш.А. Амонашвили, Г.А. Цукерман, В.А. Болотова, Н.Ф. Ефремовой, М.А. Пинской, А.Б. Воронцова и других отечественных ученых. Однако в данной книге мы рассмотрим только один из аспектов контрольно-оценочной деятельности школы – **формирующее оценивание** как оценочную технологию, с помощью которой, с одной стороны, можно проводить «точечную» диагностику и коррекцию **процесса обучения, и учения** школьника, с другой стороны, формировать **контрольно-оценочную самостоятельность** школьников в рамках их учебной деятельности.

Задача данной книги снять одно из важных **противоречий** российского образования: между требованиями к современным образовательным результатам школьников и устаревшими подходами к построению контрольно-оценочной деятельности в образовательных учреждениях РФ.

Ситуация, сложившаяся в школьной образовательной практике, требует поиска новой модели, подходов, методов, технологий, способствующих проведению именно формирующего оценивания в ходе самого образования ребенка, так как оно призвано влиять непосредственно на процесс обучения и учения.

Необходимость разрешения противоречия легло в основу и **проектной идеи** в рамках деятельности ЭУК «Школа развития»¹: через разработку и освоение учителями, и учащимися технологии формирующего оценивания способствовать развитию **учебной самостоятельности школьников**.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования отличительными особенностями современной системы оценки должны стать:

- оценка успешности освоения содержания отдельных учебных предметов на основе системно-деятельностного и критериального подходов, проявляющихся в способности учащихся видеть свои дефициты, границу своих знаний и умений, которые приводят к постановке и решению новых учебных, учебно-практических и учебно-проектных задач;
- оценка динамики образовательных результатов учащихся;
- сочетание внешней и внутренней оценки как механизма обеспечения качества образования;
- использование накопительной системы продуктивного оценивания (портфолио), характеризующей динамику индивидуальных образовательных достижений;
- использование наряду со стандартизованными письменными или устными работами таких методов оценки, как проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.

Таким образом, согласно Федеральному государственному стандарту образовательная практика нуждается в современной системе оценивания, построенной на следующих основаниях:

- оценивание является постоянным процессом, естественным образом, интегрированным в образовательную практику. То есть оценивание осуществляется в ходе постановки и решения учебных и других задач, а не только по завершению темы, учебной четверти или года;
- оценивание может быть только критериальным. Основными критериями оценивания выступают операциональный состав способов действий, которые осваивает ученик и соответствующие учебным целям;
- критерии оценивания и алгоритм, форма фиксации самой оценки заранее известны и педагогам, и учащимся. Они могут вырабатываться ими совместно;
- система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке. Надо стремиться к тому, чтобы результаты учебной деятельности оценивались не только и не столько педагогом (как при традиционной системе оценивания), сколько самими учащимися.

Для перехода на другую «философию оценки» в учебной деятельности школьников в данной книге мы постараемся описать решения ряда **педагогических и управлеченческих задач**:

¹ ЭУК «Школа развития» - структурное подразделение школы №1133 города Москвы (1992-2016), который «строил» и непосредственно работал и учителем, и руководителем автор данной книги.

– выявим сущность формирующего оценивания как оценочной процедуры становления и развития учебной самостоятельности учащегося, направленного на своевременное обеспечение оперативной обратной связи в условиях деятельностного подхода в обучении (учении);

– выделим и опишем результаты обучения (учения) в основной образовательной программе образовательной организации, которые измеряются в рамках формирующего оценивания;

– опишем инструменты, процедуры и формы фиксации результатов формирующего оценивания;

– покажем влияние формирующего оценивания на самооценку учащихся, на умение анализировать собственную учебную деятельность;

– предложим изменения в нормативно-правовые, финансово-экономические, кадровые аспекты деятельности образовательной организации при реализации формирующего оценивания в образовательном процессе;

В итоге решения поставленных задач, с одной стороны, нами будет предложена технология формирующего оценивания в классе, которую уже можно перенести в массовую практику. С другой стороны, показано влияние этой технологии на учебную самостоятельность школьников.

Технология формирующего оценивания строилась и использовалась в реальной образовательной практике на базе структурного подразделения ЭУК «Школа развития» школы №1133 города Москвы более 20 лет - в период с 1992 по 2016 годы. Отдельные ее аспекты были уже описаны в нескольких книгах.² Однако в них специальным образом не было выделено и описано **формирующее оценивание**, его влияние на учебную самостоятельность школьников на разных этапах обучения. А этот аспект учебной деятельности напрямую связан с индивидуализацией (через индивидуальные образовательные программы) образования в старшей школе.

Кроме этого, технология формирующего оценивания, включающая описание инструментов, оценочных процедур и форм фиксации такого оценивания позволит, с нашей точки зрения, изменить практику контрольно-оценочных действий в массовой школе, сделав главный акцент на критериальное оценивание, позволяющее вовремя производить диагностику и коррекцию учебных, педагогических действий в образовательном процессе. В итоге повернуть **электронные (цифровые) информационно-образовательные среды**, которые интенсивно сейчас разрабатываются и массово внедряются в образовательную практику, с копирования традиционных классных журналов и дневников образца 1974 года, направленных на накопительную и суммативную оценки деятельности учащихся, в сторону «оценивая для обучения», где центральное место начнет занимать оценка процесса освоения школьниками того или иного знания, умения.

² А.Б. Воронцов Практика развивающего обучения. М. Русская энциклопедия, 1998. – 360с. А.Б. Воронцов Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М., Рассказов, 2002. – 303с., А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова. М., Рассказов, 2004. – 304с.

В итоге формирующее оценивание должно способствовать повышению качества не только предметных, но и метапредметных образовательных результатов, в частности позволит сформировать учебную самостоятельность учащихся к окончанию основной школы (9 класс).

Конечно, для реализации формирующего оценивания в классе необходимы изменения в условия деятельности образовательной организации: внесение изменений в локальные нормативно-правовые акты школы; введение дополнительных критериев в стимулирующую часть оплаты труда педагогов, учитывающие особенности формирующего оценивания; наличие электронной информационно-образовательной среды, позволяющей наглядно отображать обратную связь между всеми субъектами образовательного процесса и намечать индивидуальные пути решения возникающих учебных и педагогических проблем.

Работа состоит из двух частей. Первая часть (первая книга) носит общетеоретический характер, в ней рассмотрены виды оценивания, определены подходы к формирующему оцениванию: взгляды западных и российских специалистов. Формирующее оценивание рассматривается как форма оценивания, которая прежде всего помогает совершенствовать учение и преподавание, так как проводится обучающимися совместно с учителем. Формирующее оценивание в работе рассматривается как условие индивидуализации обучения.

Вторая часть в отдельной книге посвящена описанию инструментов, процедур и форм оценки формирующего оценивания. Рассмотрены требования к разработке контрольно-измерительных материалов, организации оценочных процедур, способам и формам фиксации результатов формирующего оценивания. Описаны примеры такого оценивания на разных этапах обучения школьников. Приведены типичные педагогические ошибки при реализации формирующего оценивания в классе и представлены рекомендации по изменению нормативно-правовых актов школы, подходов к системе оплаты труда педагогов, построению информационно-образовательной электронной среды образовательной организации.

Обе части прежде всего предназначены для учителей, которые непосредственно работают в классе с детьми. Однако она будет полезна и студентам педагогических университетов, и методистам, и администраторам образования, преподавателям системы повышения квалификации педагогов, а также экспертам в области общего образования.

Не могу не выразить благодарность моим друзьям и коллегам.

Этот труд смог появиться благодаря тому, что в создании технологии формирующего оценивания вместе со мной принимал участия весь педагогический коллектив ЭУК «Школа развития» в период с 1992 по 2016 года, а также общение и работа с моими друзьями, коллегами, ведущими учеными, специалистами в области образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Хочу их поименно назвать – это, прежде всего, Борис Данилович Эльконин, Галина Анатольевна Цукерман, Владимир Александрович Львовский, Елена Васильевна Чудинова, Петр Геннадьевич Нежнов, Владимир Моисеевич Заславский, Сергей Федорович Горбов, Эльвира Ивановна Александровна, Ольга Вениаминовна Соколова. Отдельно хочу отметить, к сожалению, уже ушедших наших Учителей, но которые оказали существенное влияние на мое понимание «оценки» в учебной деятельности – это Василий Васильевич Давыдов и Юрий

Александрович Полуянов. Хочу всех поблагодарить за участие в моей профессиональной деятельности. Без всех вас и еще многих учителей Школ Развивающего Обучения по всему миру эта книга не состоялась.

Возможно, не со всеми моментами, положениями, принципами, изложенными в данной книге, согласятся мои друзья, коллеги и соратники. Но уверен, что общие выводы будут очень полезны для всех, хотя по деталям могут быть противоположные точки зрения для разных возрастных групп и учебных предметов.

Но это и хорошо! Главное начать – нужен дальнейший диалог. Поэтому эта книга, с одной стороны, претендует на подведение некоторых итогов собственной деятельности автора в этом направлении по развитию педагогической науки и практики, с другой стороны – может стать продолжением диалога о роли «оценки» и путей ее разворачивания в школьном образовании.

Приглашаем всех к серьезному диалогу в разных форматах. Например, на странице ФБ, посвященной этой книги <https://www.facebook.com/groups/106041756757031/?ref=ts>

Часть 1.

Что такое формирующее оценивание и его отличительные признаки

1.1. Виды оценивания и их роль в образовании школьников

Сегодня одной из актуальных задач общего образования является его **индивидуализация**. Под индивидуализацией в образовании мы понимаем возможность учащегося самостоятельно, проявляя инициативу и неся ответственность за учебный процесс, строить свою образовательную траекторию (маршрут) для достижения целей своего образования.

Учебная самостоятельность школьников является необходимым условием для индивидуализации их образования. А без сформированной контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников невозможна учебная самостоятельность подростков, а значит и индивидуализация современного образования. Это делает особо значимой проблему превращения учащегося в подлинного субъекта учебной деятельности, проблему формирования у него умений и навыков саморегуляции в образовательном процессе. В связи с этим важное значение имеет овладение учащимися самоконтролем и самооценкой как особыми учебными действиями. Эти действия обеспечивают учебный характер деятельности учащегося и превращают его в подлинного субъекта этой деятельности. Однако до сих пор проблема контрольно-оценочной деятельности на разных этапах школьного обучения в полной мере не решена.

Контрольно-оценочные действия в процессе образования выполняют важную функцию: позволяют, в пределе, самому ученику (или с помощью педагога) определять собственные образовательные дефициты, ставить и решать учебные, практические и проектные задачи. Именно умение ставить и решать задачи и есть ключевые способности в так называемом «умении учиться», которое и создает первичное условие для индивидуализации образования [17].

Контрольно-оценочные действия обеспечивают специальный процесс, который и получил название **оценивание**.

Оценивание производится в процессе сопоставления, акта сравнения, собственной оценки и рекомендованной к отбору. Оно неотделимо от категории «норма». Таким образом, для оценивания требуется некий ориентир, стандарт, норма, сравнивая объект, которым судят о его ценности.

Оценивание является необходимым элементом всего образовательного процесса, но оно эффективно только тогда, когда способствует **развитию** учащегося и помогает решить ряд важных задач: спрогнозировать результат (прогностическая оценка); обеспечить обратную связь (определить проблемы, дефициты, трудности в освоении предметных способов, средств действия); установить степень достижения поставленной цели и наметить следующие шаги, путь по достижению новых результатов.

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы позволил в свое время сделать вывод, что оценивание до сих пор в российской массовой школе выполняет инспекторскую функцию и рассматривается как контроль и оценка навыков и умений ученика.

Следует отметить, что формирующая функция оценивания долгое время в педагогической практике просто не рассматривалась. Кроме этого, контрольно-оценочные действия в учебной деятельности продолжают находиться в зоне ответственности взрослого (педагога, родителя)³.

Итак, оценивание – прежде всего процесс с помощью которого определяется «зазор» либо между «нормой» и «реальной» практикой⁴, либо «нормой» и фактическим результатом деятельности. Отсюда по ведущим функциям все виды оценивания можно сгруппировать в четыре основные группы: стартовое (прогностическое), итоговое (суммирующее), текущее (рубежное) оценивание и формирующее (процессуальное) оценивание.

Стартовое (прогностическое) оценивание – это процесс, с одной стороны, определяет актуальный уровень знаний, умений и навыков ученика для дальнейшего изучения учебного предмета, с другой стороны, позволяет наметить основные предметные задачи на предстоящий период (учебный год, полугодие, модуль, тему и т.п.) обучения (учения). На основе данного вида оценивания для каждого учащегося может быть установлена «планка» («норма»), которую предстоит достигнуть ученику в предстоящем, например, учебном году. Таким образом, для каждого ученика в классе, в пределе, до начала обучения может быть установлена своя «планка» («норма») – **прогностическая оценка**. Отсюда, задача и ученика, и его учителя в ходе учебного года постараться «взять эту планку», достичь свою «норму» в освоении того или другого учебного предмета. Отметим, что для разных учебных предметов подобные прогностические оценки могут быть разные. Все подобные прогностические оценки (например, в стобалльной шкале оценивания) фиксируются в классном журнале и дневнике ученика как главные ориентиры на предстоящий учебный год.

Суммирующее (итоговое) оценивание – это ретроспективное оценивание в конце единицы обучения (триместра, полугодия, года). Данный вид оценивания – показатель уровня усвоения программного материала учащимися на конец учебного периода. Такое оценивание осуществляется через стандартизацию условий, единые критерии оценивания с использованием балльной шкалы оценивания (пятибалльная, десятибалльная, стобалльная и т.д.). Целью суммирующего оценивания является сравнение обучающихся по результатам выполненных работ с неким эталоном, который задан основной образовательной программой и (или) федеральными государственными образовательными стандартами

Суммирующее (итоговое) оценивание всегда производится субъектом, непосредственно не участвующим в процессе обучения, не включенным в процесс подготовки к проводимой оценочной процедуре (тестирование, проверочная работа и т.п.), то есть внешним по отношению к образовательному процессу. Также данный способ оценивания предполагает сравнение одного ученика с другим, но не посредством сравнения работ этих учащихся, а путем сравнения каждой работы с эталоном.

³ А.Б. Воронцов Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М., Рассказов, 2002-с7-43.

⁴ Процесс выявления связи между условиями учебной задачи и способом ее решения, которая обеспечивает тем самым правильность выполнения способа (рефлексивный контроль). Действие оценки в этих условиях устанавливает соответствие используемого способа действия стоящей перед школьником задачей.

При этом способе оценивания важно, чтобы все учащиеся находились в равных условиях. Яркими примерами этого вида оценивания являются ОГЭ, ЕГЭ, различные мониторинговые мероприятия на ступени общего образования, всероссийские проверочные работы. Здесь главная задача - количественный измеритель знаний по предметам (оценка).

Необходимо особо отметить, что тестовые формы не должны исключать другие формы измерителей, равно как и не должны игнорироваться в случаях, которые считаются непригодными для использования тестов. Как показывает опыт, тест может быть адаптирован под значительное разнообразие задач, либо иные формы могут быть приведены к сопоставимости с ним по технологичности и корректности [13, с.57].

Текущее (рубежное, промежуточное) оценивание основывается на календарно-тематическом планировании учебной программы учителя и обеспечивает внутренний мониторинг промежуточных результатов освоения учебной программы учащимися. Как правило, такое оценивание проводит сам учитель с использованием все тех же балльных шкал оценивания. Инструменты и оценочные процедуры более разнообразные, чем при проведении итогового оценивания. Преобладает накопительный характер текущего оценивания, которое удерживает, с одной стороны, мотивацию ребенка, ориентацию на положительную отметку, с другой стороны, «заставляет» ученика находиться при обучении в «напряжении». Для всех участников образовательного процесса – это своеобразная «бухгалтерия», которая должна устроить всех. Поэтому именно здесь возникает большой риск воспитать у всех (педагогов, учащихся, их родителей, администрации школы) «способность» искажать реальные результаты деятельности. Кстати, именно в том типе оценивания появились «заместители» общепринятых отметок (пятерок и т.п.): звездочки, солнышки, тучки, смалики, светофор и т.п. Однако, суть от этой замены в роли оценивания не изменилась.

Формирующее оценивание – оценивание, непосредственно встроенное в сам процесс обучения (учения), которое носит операциональный (диагностический), а значит, качественный характер с использованием, как правило, бинарной шкалы оценивания.

Кроме этого, такое оценивание в большинстве случаев носит еще «ориентировочный» и «регулирующий» характер (соотнесение заданной «планки» (нормы) ученика и его текущего результата обучения (учения). Было бы правильным, если бы эти «ориентировочные» результаты не влияли на итоговые результаты оценивания (итоговую отметку).

Далее речь в данной книге пойдет именно об оценивании, встроенном в сам процесс обучения (учения), которому в образовании последние годы уделяется особое внимание как в нашей стране, так и за рубежом. Однако по терминологии такого вида оценивания ученые пока не договорились. В разных текстах такой вид оценивания называется «формативным», «формирующим», «текущим».

1.2.Разные взгляды на формирующее оценивание

Впервые оценивания для обучения были описаны М.Скривеном в его работе «The methodology of evaluation» в конце 60-х гг. прошлого столетия (Скривен, 1967). Именно он предложил два вида оценивания: **формативное и суммативное**. Формативное оценивание

по М.Скривену предусматривает использование аналитических инструментов и приемов для фиксации прогресса учащихся в процессе познания ими мира.

Затем Бенджамин Блум применил эти понятия к процессу обучения. Один из принципов его концепции «Mastery learning» - отслеживание процесса обучения через формативное и суммативное оценивание. Здесь важно было выявить трудности, которые вызывает в изучении материал и пробелы в знаниях обучающихся.

Через некоторое время формативное оценивание стало основой для концепции «Оценивание для обучения», которая получила свою известность в 1999 году после опубликования брошюры под одноименным названием, автором которой выступила Группа Реформы Оценивания (Assessment Reform Group) из числа академиков Великобритании, работающих совместно с 1989 года, с целью подготовки доказательств материалов для информирования учителей и разработчиков методик⁵. Работа данной группы опиралась на труды П.Блэка и Д.Уильяма⁶, которые отмечали, что улучшение обучения зависит от пяти ключевых условий:

- эффективной обратной связи от учителя к ученикам;
- активного включения учеников в процесс собственного учения;
- учета в преподавании результатов, полученных при оценивании;
- понимание того, как от оценивания зависит мотивация и самооценка учеников;
- способности учеников к самооцениванию. (Блэк и Уильям, 1989).

«Оценивание для обучения» стало процессом поиска и интерпретации данных, используемых учениками и их учителями для определения этапа, на котором находятся обучаемые в процессе своего обучения, направления, в котором следует развиваться, и установления, как лучше достигнуть необходимого уровня (Группа Реформы Оценивания, 2002).

Одним из последователей концепции «Оценивание для обучения» в последние годы является Билл Бойл⁷, который одновременно выполняет роль эксперта московского отделения Всемирного Банка в России. В 2010 году он провел для российских специалистов по системе оценки качества образования в Москве семинар по концепции «Обучение для обучения», а также посетил с экспертизой наш ЭУК «Школа развития», где оставил следующее заключение (фрагмент): «Я хотел бы выразить искреннюю признательность за приглашение посетить Вашу школу и за предоставленную возможность познакомиться с такими превосходными образцами педагогики и приобретения знаний учениками. Наибольшее впечатление на меня произвело обучение, ориентированное на учеников, которое я наблюдал в каждом из четырех классов».

В России есть также последователи концепции «Оценивание для обучения». Ярким представителем этой концепции является М. Пинская, которая выпустила ряд книг по

⁵ Группа Реформы Оценивания (2002). Оценивание для обучения: 10 принципов, Кембриджский университет, факультет образования

⁶ Пол Блэк – заслуженный профессор Департамента Образования и Профессионального обучения Королевского Лондонского колледжа, Дилан Уильям – директор Исследовательского Центра Обучения и Преподавания, Служба тестирования в области образования, Принстон, Нью Джерси. Знаменитая статья «Внутри черного ящика» 1998 года с которой ведет начало «оценивание для обучения».

⁷ Билл Бойл, директор Центра изучения формативного оценивания (CFAS) Манчестерского университета, University of Manchester

этой проблеме.⁸ Параллельно этой «концепции» с середины 20 века серьезно вопросами оценивания в рамках учебной деятельности (обучения) занимаются представители научной отечественной психолого-педагогической школы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (Г.Цукерман, В.Львовский, П.Нежнов, А.Воронцов и др.)

Анализ существующей литературы и современной педагогической практики позволил нам выделить два взгляда на концепцию «Оценивание для обучения»: Группы Реформы Оценивания, Б. Бойла, М. Пинской и группы представителей системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова (Г. Цукерман - А. Воронцов), зафиксировав разные, но взаимодополняющие подходы и аспекты к «оцениванию для обучения».

В зарубежной педагогической науке «оценивание для обучения» опирается на так называемое «формативное» оценивание. Согласно теории Б.Бойла, существует три парадигмы оценивания:

- первая - "обучение ради измерения", целью ее является охват материала, который позже будет проверен тестами;
- вторая - учитель учит, ученики обучаются, роли при этом не перераспределяются. Здесь ученик должен показать учителю, какой объем знаний он усвоил;
- третья - наличие критериев, под которые подстраивается учебный процесс.

Все три парадигмы оценивания Б.Бойла связаны с педагогическими действиями самого учителя, но все они ухитрились привести к одному результату: такому «редуцированию» педагогики, что сложности отдельного ученика игнорируются из-за настойчивого требования системой его соответствия (узким) нормам показателей [3].

Таким образом, в настоящее время остро встала необходимость создания системы для вовлечения ребенка в процесс обучения и его поощрения.

Формативное оценивание следует теоретизировать, понимать и применять в рамках подхода ситуативного обучения и преподавания для того, чтобы оно оказалось полноценное социальное и культурное влияние на ученика как индивида.

Специалисты этого подхода рассматривают формативное оценивание как существенный элемент образовательных реформ, направленных на повышение учебных достижений обучающихся, обеспечение равенства в обучении и поддержку образования, цель которого «научить учиться» (*learning to learn*). Они определяют *formativ assessment* (*формативное оценивание*) как интерактивное оценивание состояния и прогресса учащихся, нацеленное на выявление учебных потребностей и формирование отвечающего им преподавания[32]. Формативное оценивание собирает информацию, на основании которой осуществляется коррекция или улучшение учебного процесса. Это принципиально отличает его от *Summative assessment* (*внешнего, суммирующего оценивания*), цель которого определить и представить итоговые показатели достижений учеников.[33]

В нашей группе (Г.Цукерман-А.Воронцов) «оценивание для обучения» опирается на так называемое **формирующее оценивание⁹**, в рамках которого происходит освоение

⁸ Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие / М.А. Пинская. – М.: Логос, 2010. – 264 с.

⁹ Аналогом формирующему оцениванию можно было бы назвать **формирующий эксперимент** как особый метод психологического исследования, состоящий в том, что исследователь определенным образом строит

операционального состава предметных способов действия и ключевых компетентностей. Такое оценивание производится как самим учащимся, так и учителем, и осуществляется две важные функции: *диагностическую и коррекционную*.

Основные задачи такого оценивания:

- помочь ученикам правильно построить и освоить предметно-понятийные способы (средства) действия в рамках (условиях) поставленной учебной, учебно-практической, учебно-проектной задачи;
- оперативно увидеть проблемы и трудности в освоении предметных способов действия и компетентностей;
- наметить план коррекционной работы по ликвидации возникших проблем и трудностей.

Именно формирующее оценивание помогает учителю и ученику получить информацию, насколько успешно идет процесс обучения [8, с.20].

Таким образом, оба подхода связывают включения оценивания в сам процесс обучения (учения). Но, если **первый подход** разворачивается вокруг способов работы учителя и форм фиксации результатов оценивания (именно поэтому он и называется формативным). Учитель совместно с обучающимися разрабатывает форму фиксации результатов, разрабатывает способы ликвидации пробелов учебного материала. То, **второй подход**, делает акцент на действия учащихся. Задача учителя научить учащихся самостоятельно корректировать свой путь продвижения в усвоении учебного материала, занимая по отношению к ученику на определенном этапе формирующего оценивания экспертную позицию. Для второго подхода формы фиксации результатов оценивания носят вторичный характер. На первом месте стоит освоение инструментов, техник оценивания, позволяющим «видеть» процесс освоения ребенком способов действия в самом действии.

Однако при разных акцентах двух подходов сущность **оценивания для обучения** рассматривается в обоих случаях как процесс, направленный на своевременное обеспечение **помощи** в обучении через обратные и параллельные связи. Обратная связь — в широком смысле означает отзыв, отклик, ответную реакцию на какое-либо действие или события после его завершения. Параллельная связь — это отражение действий субъекта в «зеркале» на предмет оценки хода действия до его завершения.

Обратная связь в первом подходе - это получение от ученика информации (как правило, в субъективно-словесной, формальной форме) об учебном процессе через широкий спектр форм фиксации оценочных суждений и, в свою очередь, информирование учителем ученика о результатах оценивания через те же формальные оценочные листы. Как правило, учитель наблюдает за учениками в момент обучения, собирая информацию на основе разных форм оценочных листов, осторожно проводит «эксперименты» в ходе учебного процесса, с помощью которых узнает о том, как ученики воспринимают материал и как они реагируют на те или иные приёмы преподавания. Таким образом, большой формат разных оценочных листов помогает каждому учителю получить информацию о том, как много и насколько успешно учатся его ученики.

обучение (воспитание) испытуемого с целью получить заданное изменение его психики (введен отечественными учеными, в частности В.В. Давыдовым).

Педагоги могут на основе полученной обратной связи переориентировать преподавание так, чтобы дети учились более активно и более эффективно [19, с.1]. При всем при этом балльная шкала оценивания сохраняется наравне с текущими оценочными листами.

Приведем примеры таких, с нашей точки зрения, формальных оценочных листов, которые базируются на субъективной словесной оценки ученика и учителя¹⁰.

Лист самооценки работ группы

Вопросы	Да	Нет
1. Группа работало дружно		
2. Мы быстро и без споров распределили обязанности в группе		
3. Мы сразу поняли, как нужно выполнить задание		
4. Мы отвлекались от основной работы		
5. Мы очень хотели успешно выполнить задание		
6. Мы внимательно слушали и помогали друг другу		
7. Наша группа успешно выполнила работу		

Рис.1

Лист самооценки (заполняется в конце курса, четверти, в конце изучения темы)

Вопросы	Да	нет
1. Регулярно выполнял (а) домашние задания		
2. По необходимости консультировался(ась) с учителем		
3. Улучшал(а) свои знания и исправлял(а) оценки		
4. Регулярно вел(а) записи в тетради		
5. Знаю, как работать со справочной литературой		
6. Умею конспектировать тему		
7. Умею самостоятельно находить материал на заданную тему		
8. Делал(а) устное сообщение		
9. Участвовал(а) в беседах по изучаемому материалу		
10. Задавал вопросы, если мне встречалось непонятное слово		
11. Могу рассказать о том, что сегодня узнал(а) на уроке		

Рис. 2

Недельный отчет ученика

1. Чему я научился за эту неделю?
2. Какие вопросы остались для меня неясными?
3. Какие вопросы я задал бы ученикам, если бы я был учителем, чтобы проверить, поняли ли они материал?

Мини-обзор, который проводится в конце каждого урока

¹⁰ Из домашних заданий слушателей курсов по формирующему оцениванию. Например, «Приведите образцы инструментов, с помощью которых вы в школе проводите формирующее оценивание» Подобные таблицы, вопросники встречаются и в ряде публикаций М.Пинской

1. Что изучали назовите тему?
2. С какими заданиями ты справился без помощи учителя, одноклассника?
3. Определите наиболее важное на этом уроке?
4. Что вызвало трудности, осталось неясным?
5. Что хотелось бы узнать по теме дополнительно?
6. Что у меня получилось лучше всего?
7. Что мне необходимо усовершенствовать?

Рис.3

При такой реализации формативного оценивания педагогическая работа связана с набором всевозможных **внешних форм фиксации оценочных действий**. Поэтому «слабое» место при организации формативного оценивания - **формализм и субъективизм** оценки. Быстро и дети, и взрослые начинают понимать, что и как надо писать в таких формах. Как правило, присходит большая затрата учебного времени на «пустые» надпредметные действия, отвлекающие от всех предметного содержания. Отсюда «риски» при реализации данного подхода в России – снижение уровня и глубины предметных знаний за счет внешних, формальных действий, которые создают иллюзию формирования самооценки у школьников. Кроме этого наблюдается рост уверенности педагогов, что они заняты нужным делом, проблема «оценки» в школе решена и они работают в «тренде ФГОС».

Во втором подходе речь идет уже не только об **обратной**, но и о **параллельной (постоянной)** связи, которая имеет три последовательных шага. Первый шаг – получение самим учеником через выполнения определенных **действий** (рефлексивный контроль, систему специально существующих критериев текущего оценивания, прогностическую оценку) информации **о ходе** освоения ключевых предметно-понятийных способов (средств) действия, а также самих учебных действий как контроль и оценка. Только на втором шаге - на основе своей информации (оценки) ученик производит сопоставление по тем же параметрам (критериям) с оценкой учителя и выявляет возможные расхождения оценок по отдельным позициям. Установление на основе сравнительных оценок проблем, трудностей, ошибок и разработка плана действий по преодолению установленных предметных дефицитов будет уже относиться к третьему шагу действий при формирующем оценивании.

Такое оценивание и называется формирующим, потому что оценка включена во все этапы действий субъекта, в том числе во время **продуктивного действия**, когда сам ученик корректирует, исправляет ошибки по ходу выполнения тех или иных операций, входящих в тот или иной способ действия. Другими словами, можно сказать, что такое оценивание формирует предметный способ действия.

При организации подобных связей во втором подходе используется исключительно **бинарная шкала оценки**. Формат фиксации результатов бинарной оценки задается операциональным составом способа действия. Освоение учащимися учебных действий контроля и оценки происходит в ходе постановки и решения учебных задач, решение учебно-практических и учебно-проектных задач с применением экспертных оценок учителя и других взрослых на основе специально созданных оценочных листов.

Такой подход к обратной (параллельной) связи напрямую связан с развитием учебной самостоятельности (умении учиться) у учащихся.

Важно для понимания сущности оценивания те **принципы**, которые кладутся в основания формирования того или иного оценивания.

Рассмотрим базовые принципы первого подхода - формирующего (в нашем понимании, формативного) оценивания с нашими небольшими комментариями. По мнению М.А. Пинской, одного из разработчиков практического руководства для учителей по внедрению формирующего оценивания в образовательную практику в нашей стране, такими принципами являются [20]:

Центрированность на ученике.

«Фокусирование внимание учителя и ученика в большей степени на отслеживании и улучшении учения. Данный вид оценивания даёт учителю и ученику информацию, на основании которой они принимают решения, как улучшать и развивать учение».

С нашей точки зрения, этот принцип направлен на самого ученика, а не на его действия, поэтому такая формулировка принципа не очень удачна, т.к. может сориентировать учителя на оценку личности ученика. Более того, не понятно, как «снимается» информация о процессе обучения (учения) ученика, что и каким образом будет «улучшаться и развиваться». Принцип выглядит формально и неопределенно. Трудно им воспользоваться, если на основе его строить формирующее оценивание в классе.

Направляемость учителем.

«Предполагает автономию, академическую свободу и высокий професионализм учителя, поскольку именно он решает, что оценивать, каким образом, как реагировать на информацию, полученную в результате оценивания. При этом учитель не обязан обсуждать результаты оценивания с кем-либо помимо собственного класса».

Рассматривая данный принцип оценивания, можно сделать вывод, что главная роль отводится учителю. А, следовательно, акцент в оценивании будет делаться на действия учителя. Данная формулировка характерна для западного похода (Б.Бойла). Согласно нашего подхода акцент будет делаться на действия ученика.

Разносторонняя результативность.

«Поскольку оценивание сфокусировано на обучении, оно требует активного участия учащихся. Благодаря соучастию в оценивании ученики глубже погружаются в материал и развивают навыки самооценивания. Кроме того, растёт их учебная мотивация, поскольку дети видят заинтересованность преподавателей, стремящихся помочь им стать успешными в учёбе».

Учителя постоянно спрашивают себя: «Какие наиболее существенные знания и умения я стремлюсь преподавать своим ученикам?»; «Как я могу выяснить, научились ли они этому?»; «Как я могу помочь им учиться лучше?». Если учитель, отвечая на эти вопросы, работает в тесном контакте с учениками, он совершенствует свои преподавательские умения и приходит к новому пониманию своей деятельности».

Во-первых, название принципа и его расшифровка вроде как про разное. Во-вторых, подобная интерпретация принципа через набор педагогических вопросов учителю (без предложения им набора педагогических действий), как правило, носит формальный и субъективный характер при котором слова расходятся с реальными педагогическими

действиями. Кстати, набор определенных оценочных вопросов для учителя и учащихся после совершенного действия является ведущим инструментом для такого вида оценивания.

Формирует учебный процесс.

«Улучшение качества обучения, а не обеспечение оснований для выставления отметок. Оно не привязано к какой-то конкретной балльной шкале, может быть анонимным. Такое оценивание говорит учителю, достиг ли он пункта назначения или нет, и надо ли продвигаться к нему по-другому. Эта «дорожная карта» обеспечивает детальную разработку направления и всех действий, которые нужно совершить согласно указателям по ходу пути».

Все-таки данный принцип не про «улучшение качества обучения», а про постоянное внесение изменений в педагогические действия учителя с целью достижения учащимися определенных результатов. И вновь акцент в этом принципе на учителе.

Непрерывность.

«Оценивание – процесс, который запускает механизм обратной связи и поддерживает его в постоянно действующем состоянии. Используя широкий набор простых техник, которые можно легко и быстро освоить, учитель организует обратную связь. Для того, чтобы проверить, насколько эти техники оказались полезны, проводит новое оценивание. Если этот подход интегрируется в ежедневную учебную работу, проходящую в классе, коммуникационный механизм, связывающий учителя с учениками и учение с преподаванием, становится более действенным и эффективным».

Непрерывность также можно понимать по-разному. В нашем подходе непрерывность в оценивании связана с построением (формированием) учебной деятельности школьников, где контрольно-оценочные учебные действия присутствуют на всех этапах разворачивания учебной деятельности от постановки учебной задачи до предъявления результатов и продуктов этой деятельности.

Опора на качественное преподавание.

«Оценивание должно основываться на высоком профессионализме педагога. Учитель активно задаёт ученикам вопросы, отвечает на те вопросы, которые возникают у них, наблюдает за их поведением, выражением их лиц, включив механизм обратной связи, информирующей учителя о том, как учатся ученики. На основании этой информации выявляет проблемы и корректирует учебные действия ученика, помогая ему продвинуться в наиболее актуальном направлении. Данное оценивание даёт возможность естественным образом интегрировать оценивание в традиционные процессы преподавания и учения, происходящие в классе [21,с.11].

«Профессионализм учителя» в нашем подходе прежде всего связан с освоением учителем педагогической технологии, в которой формирующее оценивание занимает определенное место, имеет свой инструментарий и свои оценочные процедуры. Грамотное (т.е. без нарушений последовательности педагогических действий) использование педагогической технологии и дает те запланированные образовательные результаты, которые определены учебной предметной программой. Так называемое «творчество» учителя связано с «педагогическими техниками» (методическими приемами и формами), в которых реализуется определенная педагогическая технология, например,

педагогическая технология развивающего обучения (система Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова)

Принципы формирующего оценивания в нашем подходе мы рассмотрим чуть позже.

Но уже сейчас можно сказать, **оценивание в обоих подходах** является обязательным компонентом ежедневного взаимодействия учителя и учащихся, хотя и служат различным **целям**:

в первом подходе - определение потребностей учащихся, поощрение самостоятельности и сотрудничества, отслеживание успеваемости, проверка и демонстрация понимания учащихся на каждом этапе урока и теме, чтобы оказать своевременную помощь и коррекцию;

во втором подходе – передав механизмы оценивания в руки ученика, научить его оперативно выявлять дефициты, проблемы, трудности, ошибки в использовании тех или иных предметных и метапредметных способов действий с целью внесения определенных корректива в деятельность и постановку новых задач. Сделать так, чтобы контрольно-оценочные действия сопровождали любую деятельность человека, что в целом повышает прежде всего ответственность за совершаемые действия. В конечном счете, тот кто контролирует и оценивает тот и несет ответственность за конечные результаты.

При всех внешних общих установок в данных подходах акценты в оценивании для обучения также расставлены по-разному:

для формативного оценивания (Б.Бойла-М.Пинской) характерно наличие многочисленных форм фиксации результатов оценивания как самих учащихся, так и учителя через всевозможные опросы и так называемые «рефлексивные» суждения;

для формирующего оценивания (Г.Цукерман – А.Воронцова) характерно определенным образом выстроенное предметное содержание, позволяющее с помощью специальных инструментов и процедур включить действия оценки во все этапы разворачивания учебной деятельности в классе и дома.

Важное значение организации формирующего оценивания в классе имеет **контрольно-оценочная самостоятельность** ребенка. Контрольно-оценочная самостоятельность школьника – это одно из условий эффективного и результативного формирующего оценивания в классе. Поэтому формирование контрольно-оценочной самостоятельности у школьников есть одна из первых (главных) задач самого формирующего оценивания с целью постепенной передачи такого вида оценивания из рук взрослого в руки ребенку.

Параллельно с первой задачей должна решаться и вторая задача формирующего оценивания - построение самим учителем в классе системы диагностики и коррекции действий учащихся. Вторая задача преобладает в классе до тех пор пока контрольно-оценочная самостоятельность учащихся не случится. Как только это случится – формирующее оценивание со стороны взрослых начинает играть экспертную функцию. Третья задача – построение совместной коллективно-распределенной контрольно-оценочной деятельности учителей и учащихся в рамках формирующего оценивания, где мнение, оценочное суждение учителя является только одним из ряда суждений, оценок его учеников. Такой подход учит детей слышать разные точки зрения о своей, например, работе, где учительская оценка равная другим оценкам одноклассников.

Справедливости ради, необходимо отметить, что оба подхода к оцениванию, в конечном счете, позволяют реализовать **модель сопровождающего обучения** («образование для развития»), где ребенок находится в центре образовательной программы, а учитель требуется прежде всего для поддержания этого процесса, но разными способами. Данный вид оценивания не предполагает сравнения образовательных результатов различных обучающихся.

Этим «оценивание для обучения» принципиально отличается от текущей ситуации во многих школах, где «ребенок низведен до статуса поставщика статистических данных модели обучения, управляемой системой показателей» («образование для развития») (Б.Бойл, 2008, А.Воронцов,2014).

Далее в книге будет развернут именно наш подход к «оцениванию для обучения» именно формирующее оценивание. Чтобы не путаться далее по тексту подход Б.Бойла-М.Пинской мы будем так и называть «формативное оценивание». Для выделения особенностей формирующего оценивания нам придется в ряде случаев вновь проводить параллели с формативным оцениванием с целью более глубокого различия этих подходов. Эти различия нам нужны для того, чтобы читатель мог увидеть и понять, что от идеологии, технологии и техники оценивания зависят результаты образования школьников.

1.3.Содержание и требования к формирующему оцениванию

Формирующее оценивание или, как его еще называют, оценивание для обучения (Assessment for learning) с начала 2000-х годов стало мейнстримом мирового образования. Оно пришло в образовательную практику, как реакция на массовую эксплуатацию тестирования в образовательном процессе («образование для измерения»). Стало ясно, что, когда в основу оценивания образовательных достижений заложены преимущественно тестовые методики, такой подход ограничивает возможности развития системы образования. После того как эта связь была осознана, формирующее оценивание оказалось в фокусе внимания образовательных политиков. К примеру, на сайте министерства образования Великобритании появились слова о том, что тесты замечательно измеряют, но не помогают улучшить положение дел. Чтобы добиться улучшения, необходимы новые инструменты оценивания. И значит, учителям надо их осваивать.

То есть тесты в мировой образовательной практике уже показали риски их тотального применения, и «маятник» (к сожалению, пока за рубежом) качнулся в обратном направлении – в сторону живого общения учителя с детьми и учеников друг с другом, где ученик занимает не пассивную, а активную позицию, проявляя все большее самостоятельности, в том числе в организации своей учебной деятельности и оценивании ее результатов.

В отечественном образовании развивающее обучение Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова изначально с середины 60-х годов 20 века строится на поисковой инициативе, самостоятельности в учебной деятельности младших школьников, где центральное место занимают такие действия как контроль и оценка («образование для развития»).

Российские психологи утверждают, что «самостоятельность как ответственное, инициативное поведение, независимое от посторонних влияний, совершаемое без

посторонней помощи, собственными силами – это основной вектор взросления» [27]. Школа отвечает за одну, но чрезвычайную существенную грань воспитания детской самостоятельности: средствами обучения мы должны вырастить в школьниках **учебную самостоятельность как умение расширять свои знания, умения и способности по собственной инициативе**. Следовательно, проблему учебной самостоятельности нельзя рассматривать только в контексте одной ступени образования. Это проблема всей школы. От того, как будут заложены основы этой самостоятельности в младшем школьном возрасте, зависит выполнение задачи в целом на последующих этапах образования

Именно с учебной самостоятельности школьника и начинается процесс индивидуализации в образовании ребенка. Основой учебной самостоятельности является контрольно-оценочная самостоятельность школьников [31].

Формирующее оценивание можно рассматривать одним из способов индивидуализации современного образования. А, следовательно, формирующее оценивание в школе должно стать частью общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО), которая до сих пор в России не оформилась в общепринятый нормативный документ, хотя такие попытки были.¹¹

Задачу построения комплексной ОСОКО предполагается решить теперь в ходе реализации государственной программы «Развитие образования 2016-2020». Именно поэтому одним из приоритетов государственной политики в сфере оценки качества образования является «формирование современной и сбалансированной общероссийской системы оценки качества образования, включающей в себя не только национальные экзамены, но прежде всего мониторинговые обследования обучения и социализации, процедуры оценки результатов обучения на уровне школы».

Федеральные государственные образовательные стандарты также требуют построения новой системы оценивания учебных достижений обучающихся. Федеральный Закон "Об образовании в Российской Федерации" (2012 года) дает **возможность** ее построить, делегируя образовательной организации ответственность за организацию и проведение текущего оценивания:

- осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, установление их форм, периодичности и порядка проведения;
- индивидуальный учет результатов освоения обучающимися образовательных программ, а также хранение в архивах информации об этих результатах на бумажных и (или) электронных носителях [26].

Кроме этого, Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования на всех своих уровнях направлены на индивидуализацию образования, которая является ключевым моментом в инновационной деятельности по программе модернизации образования.

При этом в российском общем образовании остается основной пятибалльная шкала оценивания, которая для индивидуализации:

- не дает полноценной возможности для формирования у учащегося **оценочной самостоятельности** – «краеугольного камня» здания *учебной самостоятельности*.

¹¹ Концепция Всероссийской системы оценки качества общего образования// под ред. А.И. Адамского. М., ИПОП «Эврика», 2013.

Указанная способность признана сегодня *ключевой компетенцией*, определяющей новое качество содержания российского образования[34]. Общепринятая «отметочная» система выполняет функцию внешнего контроля успешности обучения учащегося со стороны учителя. Она не предполагает ни оценки учеником собственных действий, ни сопоставления его внутренней оценки с внешней оценкой (оценкой учителя, других учеников);

- затрудняет **персонализацию** обучения. Учителю трудно зафиксировать и положительно оценить реальные достижения каждого конкретного ребенка в сравнении с предыдущими результатами его обучения. Фактически учителю приходится лавировать между фиксацией успешности результата ребенка, сравнивая этот результат с некоторой среднестатистической нормой и фиксацией успешности результата для данного ребенка. Например, три ошибки в диктанте – это хорошо или плохо? И для данного учащегося три ошибки – хорошо, если обычно у него их десять. Даже если учитель склонен к оценке индивидуального результата ребенка: для тебя три ошибки – это хорошо, ты – молодец, официальный статус отметки: все равно за такую работу нужно ставить три, сводит на «нет» все старания педагога;

- является **малоинформационной**. В силу своей формализованности и скрытости критериев по отметке часто нельзя судить о действительном уровне знаний и, что самое главное, нельзя определить вектор дальнейших усилий – что именно надо улучшить, над чем поработать, в какой степени это вообще возможно для данного ребенка;

- часто имеет **травмирующий характер**. Полностью сосредоточенная в руках учителя, «отметочная» система нередко оказывается орудием манипуляции и психологического давления, которое направлено, с одной стороны, непосредственно на ребенка, с другой стороны, на родителей. Последние, в свою очередь, подчас даже непроизвольно, тоже используют это средство для оказания давления на ребенка. Все это приводит, как известно, к снижению интереса к обучению, росту психологического дискомфорта учащегося в обучении, его тревожности и, возможно, даже к ухудшению его физического здоровья.

Поэтому одним из наиболее эффективных инструментов решения проблемы индивидуализации общего образования является использование идеологии формирующего оценивания, интерес к которой возрос в связи с введением ФГОС.

Чтобы формирующее оценивание стало эффективным, необходимо наличие **системного подхода** в использовании инструментов формирующего оценивания, в противном случае отсутствие системы в фиксации процесса получения результатов может привести к непринятию обучающимися идеологии формирующего оценивания.

Формирующее оценивание, в контексте индивидуализации образования, понимается нами как процесс поиска и интерпретации данных, которые ученики и их учителя используют для того, чтобы решить, как далеко ученики уже продвинулись в своей учёбе, куда им необходимо продвинуться и как сделать это наилучшим образом.

Формирующее оценивание направлено на определение индивидуальных проблем, трудностей каждого учащегося и не предполагает сравнения результатов, которые показали различные учащиеся, а также административных выводов по результатам оценивания.

Методы и приёмы формирующего оценивания имеют универсальный характер и могут быть адаптированы к потребностям учеников разного возраста и к разным учебным ситуациям, что представлено на рисунке 4.



Рис 4. Универсальность формирующего оценивания

Процесс индивидуализации образования включает в себя не только выбор учебных программ под образовательные амбиции и запросы школьников, но и способы, формы их освоения. Каждый ребенок при таком подходе определяет темп обучения, объем учебного материала, время, необходимое для его освоения. Момент готовности к предъявлению результатов обучения (учения) определяет сам ученик. Сам ученик определяет и что он уже готов предъявить на оценку учителя. Сам ученик определяет для себя уровень («планку») освоения той или другой учебной дисциплины. Сам формулирует запрос на персональные консультации, встречи с учителем. Все эти действия сможет осуществлять ученик при условии сформированности своей контрольно-оценочной самостоятельности, которая может сформироваться, по нашей гипотезе, исключительно в рамках формирующего оценивания.

1.3.1. В чем особенность содержания формирующего оценивания?

Содержание формирующего оценивания связано с определенными аспектами результатов обучения (учения). Другими словами, не любое содержание обучения является предметом формирующего оценивания.

Прежде всего предметом формирующего оценивания являются **предметно-понятийные способы и средства действия**. Ключевое слово в данном аспекте результатов обучения – **средство**. Учебный предмет нами понимается как передача

средств. Традиционный критерий воспроизведения действия по образцу не может рассматриваться как единственный критерий освоенности. «**Действие по образцу**» - есть только первый шаг в освоении предметного способа (средства) действия. Для нас важны и следующие этапы в освоении способа(средства) действия: **рефлексивный** (умение видеть ошибочноопасные места при выполнении отдельных операций, входящих в способ действия, понимать, как устроен способ(средство), а также и **функциональный** - умение ученика действовать в ситуациях, когда отсутствует точное указание на образец. На первых двух этапах прежде всего важен **операциональный состав предметного способа** (средства) действия: оценка владения учащимися каждой отдельной операцией, знание как устроен тот или иной способ действия. Диагностика этих предметно-понятийных способов и средств действия требует специальных контрольно-измерительных материалов. Об этом речь пойдет чуть позже.

Формы учебной самостоятельности – могут стать также предметом формирующего оценивания. Для формирующего оценивания интересны сквозные образовательные результаты: учебная **самостоятельность**, учебная **инициатива** по выбору способа действия (а не любая спонтанная активность) и учебная **ответственность** школьников в учебной деятельности.

Самостоятельность может диагностироваться в контексте осуществления индивидуально-групповой деятельности за пределами урочных форм организации образовательного процесса. Уровни самостоятельности: вообще не могу сделать, могу сделать только вместе с другими (детьми, взрослым), могу сделать индивидуально диагностируется в совместно-распределенной деятельности как этапы формирования учебной самостоятельности.

Диагностику **инициативы** (инициатива в опробовании найденных средств и способов в рамках предмета, инициатива в отношении собственного совершенствования (самооснащенности, освоение и отработки средств, тренировка), выступление с коммуникативной инициативой – как действовать и как взаимодействовать) можно осуществлять в условиях учебной коммуникации.

Ответственность диагностируется в условиях ответственного выбора при безотметочном обучении. Ответственность связана с выбором пространства предъявления результата (проба или демонстрация на оценку), продуктивностью действия, определение готовности ученика предъявить на оценку результаты своего обучения (учения).

Учебную самостоятельность, учебную инициативу и учебную ответственность мы рассматриваем как сквозные результаты образования, которые могут диагностироваться только с помощью экспертной оценки через встроенное в образовательный процесс наблюдение.

Индивидуальный прогресс учащихся – еще один предмет формирующего оценивания. Индивидуальном прогрессе, мы связываем с мерой овладения учениками предметными средствами (общими способами действия). Именно эти общие способы закладываются в предметные содержательные линии, которые и задают способ развертывания учебного предмета на протяжении всего обучения на уровне начального и основного общего образования. Индивидуальный прогресс (ИП) школьников рассматривается в русле основных положений культурно-исторической теории психического развития Л.С. Выготского и связан с отслеживанием и оценкой

интеллектуального продвижения учащихся школы. Объектом диагностики и оценки здесь выступает опосредствование (присвоение культурных орудий), которое согласно теории Л.С. Выготского является направляющим стержнем образовательного процесса. Необходимо подчеркнуть, что индивидуальный прогресс школьников ориентирован исключительно на программное учебное содержание, рассматриваемое как система средств и соответствующих образцов действия. Специфическим предметом диагностики является мера освоенности этих средств учащимися. Показателем этой меры выступает тип опосредствования, демонстрируемый при выполнении тестовых заданий, предъявляемых с учетом пройденного учебного материала. В прогрессировании учащегося различаются и оцениваются два вектора: наращивание арсенала культурных средств по мере развертывания программного содержания; процесс постепенного овладения этими средствами, их включения в систему личностных ресурсов.

. Таким образом, содержанием диагностики и оценки здесь являются не просто учебно-предметные компетентности, но и становление, продвижение мышления и понимания конкретного ученика [16].

Исходя из выше сказанного становится понятно, что формирующее оценивание в рамках урочных форм коллективно-распределенной учебной деятельности связано не со всем содержанием образования школьников, а только с **ведущими предметными способами (средствами) действия**, т.е. с ключевыми (ядерными) предметными понятиями учебных курсов, а также с **формами учебной самостоятельности** школьников, которая может проявляться как в урочных (поиск решения учебной задачи), так и в рамках внеурочных форм учебной деятельности (индивидуально-групповая самостоятельная работа учащихся, решение проектных задач и реализация проектно-исследовательских работ, конференции, образовательные сессии, конкурсы, олимпиады и т.п.).

Для построения системы работы учителя (группы учителей) по формирующему оцениванию в классе необходимо на этапе проектирования учебного предмета и образовательного процесса в целом как на уровне класса, так и уровне школьной ступени образования совершить следующие педагогические действия¹²:

1) выделить внутри каждого учебного курса (модуля) **сквозные предметно-содержательные линии**¹³, т.е. линии, которые пронизывают всю программу на весь период обучения (например, 1-4 классы, 1-6 классы, 5-9 классы, 7-9 классы и т.п.).

Приведем несколько примеров предметно-содержательных линий внутри учебных курсов разного уровня школьного образования.

Математика (1-6 классы)¹⁴:

¹² Кстати, указанный порядок педагогических действий может быть положен в корпоративную систему повышения квалификации педагогов школы, в которой педагогическая практика и обучение педагогов представлено в одном комплексе педагогической деятельности. Обучение педагогов встроено непосредственно в педагогическую деятельность коллектива учителей.

¹³ Сквозная предметно-содержательная линия учебного курса – фрагмент предметного материала, который, с одной стороны, пронизывает всю учебную программу, с другой стороны, имеет свое обособленное положение в программе и отвечает за получение определенных образовательных результатов. Предметный материал выделенных предметно-содержательных линий может быть взаимно связан и дополнять эти линии между собой.

- *числа и вычисления* (запись чисел, стандартный алгоритм действия над числами, сравнение чисел, порядок выполнения действий);
- *измерение величин* (прямое и косвенное измерение, геометрические измерения);
- *зависимости* (выделение и описание математической структуры отношений между величинами обычно представлено текстовыми задачами);
- *закономерности* (построение числовых и геометрических последовательностей и других структурированных объектов, определение их количественных характеристик);
- *элементы геометрии* (определение пространственных форм и взаимного расположения объектов)

Русский язык (1-4 классы)¹⁵:

- *звукание и написание слова* (фонетика, графика, орфография);
- *состав слова* (морфемика и словообразование);
- *значение слова* (лексическое и грамматическое значение, семантические отношения);
- *формы слова* (морфология);
- *высказывание и его оформление в письменной речи* (предложение, синтаксис, пунктуация);
- *развитие речи* (устная, письменная речь и ее оформление)

География (6-9 классы):

- *геоинформация*: получение и представление ее в разных формах, в том числе с помощью картографических методов исследований;
- *природные объекты, явления и процессы*: строение, структура и размещение по территории Земли;
- *природные (зональные и азональные) и антропогенные комплексы*: строение, структура и размещение по территории Земли;
- *освоение территорий, стран, их население*: структура, процессы и размещение на Земле;
- *отраслевая структура* (состав, факторы, связи, размещение социально-экономических объектов) и социально-экономические процессы страны на примере Российской Федерации.
- *административно-территориальное и социально-экономическое районирование* Земли на примере Российской Федерации

Литература (5-9 классы)¹⁶:

- *позиция «автора»*: читательское сотворчество и литературно-художественное творчество;
- *позиция «критика»*: литературно - критическое творчество;
- *позиция «публициста»*: публицистическое творчество;

¹⁴ Составители С.Ф. Горбов, В.М. Заславский из книги С.Ф.Горбов, П.Г.Нежнов, О.В.Соколова Диагностика учебно-предметных компетенций. М., Авторский клуб, 2016. – с.28-29.

¹⁵ Составитель О.В. Соколова из книги С.Ф.Горбов, П.Г.Нежнов, О.В.Соколова Диагностика учебно-предметных компетенций. М., Авторский клуб, 2016. – с.61-62.

¹⁶ Составитель З.Н. Новлянская

- позиция «теоретика»: освоение основных литературоведческих, эстетических, этических и психологических понятий как рабочих средств для всех видов литературного творчества, а также для понимания своего внутреннего мира и широкой ориентации в сфере гуманитарной культуры.

- позиция «читателя»: построение траектории собственного чтения и формирования умений осуществлять самостоятельный поиск необходимой литературы

2) Внутри отдельных предметно-содержательных линий необходимо выделить и описать *ведущие предметные способы (средства) действия* и их операциональный состав.

Приведем примеры описания образовательных результатов через ключевые (базовые) предметные способы (средства) действия.

Таблица 1
Основные способы и средства предметных действий в математике начальной школы
(фрагмент 1-2 классы).¹⁷

Классы	Ключевые (ядерные) понятия-способы (средства) действия	Операциональный состав способа (средства) действия, который подвергается диагностике
1 класс	Понятие числа. Построение и измерение величин	измерение величин с помощью заданной мерки
		построение величины по данной мерке и числу (метки)
		нахождение мерки по данной величине и числу
	Числовая прямая	указание направления на прямой
		определение начала
		нахождение шага на прямой
		построение числовой прямой
		нахождение с помощью числовой прямой необходимых значений величин
	Части и целое	разбивка целого на части по чертежу
		составление целого из частей по схеме
		построение чертежа по формуле и запись формулы по чертежу
		построение схемы по формуле и запись формулы по схеме
		построение чертежа и схемы к задаче.
		решение задачи по заданному чертежу
		нахождение неизвестного по чертежу и схеме
2 класс	Понятие многозначного числа	построение системы мерок по заданной основной в позиционных системах счисления
		измерение величины с помощью системы мерок и запись результата измерения (в табличной форме)

¹⁷ Таблица №1 составлена к примерной программе по математике для начальной школы (авторы В.В. Давыдов, С.Ф. Горбов и др.)

		отмеривание величины по многозначному числу (заданному в табличной форме).
Сложение и вычитание многозначных чисел		запись компонентов сложения и вычитания в столбик, соблюдая правило поразрядности
		определение разрядов с переполнением при сложении и подлежащие разбиению при вычитании
		выполнение поразрядного сложения и вычитания с использованием таблицы сложения Пифагора
Понятие «умножение»		подбор удобной промежуточной мерки
		измерение величины промежуточной меркой
		представление результата измерения промежуточной меркой на треугольной схеме
		Запись результата измерения промежуточной меркой в виде произведения

Таблица 2

Основные способы и средства предметных действий в русском языке начальной школы (фрагмент).¹⁸

Классы	Ключевые (ядерные) понятия-способы (средства) действия	Операциональный состав способа (средства) действия, который подвергается диагностике
2 класс	Соотношение гласных звуков и букв (Может ли одна и та же буква обозначать разные гласные звуки?)	нахождение среди предложенных звуковых записей слов изменения одного и того же слова
		соотнесение гласных букв с соответствующими им гласным звукам
		перевод звуковой записи в буквенную
		определение позиционно чередующихся звуков
		определение слабых позиций гласных в слове на письме («дырочное письмо», пропуск орфограмм слабых позиций)
	Соотношение согласных звуков и букв (бывают ли у согласных звуков сильные и слабые позиции?)	запись слов на слух с помощью транскрипции
		перевод звуковой записи в буквенную
		определение позиционно чередующихся звуков
		определение сильной и слабой позиции согласных звуков
	Способы (словарь, изменение слова, подбор родственных слов) проверки слабых позиций в корне слова	запись слов с пропуском орфограмм слабых позиций согласных звуков
		изменение слов, называющих предмет, признак, действие
		выделение в слове основы и окончания
		выделение корня в слове

¹⁸ Таблица №2 составлена к примерной программе по русскому языку для начальной школы (авторы В.В. Репкин, Е.В. Восторгова и др.)

		различие однокоренных слов и изменений одного и того же слова
		определение слабой позиции звука в слове, его части и запись слов с пропусками ОСП
		подбор нужного способа (словарь, изменение, родственные слова) перевода слабой позиции в сильную

Таблица 3
Основные способы и средства предметных действий в Окружающем мире начальной школы (фрагмент).¹⁹

Классы	Ключевые (ядерные) понятия-способы (средства) действия	Операциональный состав способа (средства) действия, который подвергается диагностике
2 класс	Эксперимент	<p>различие способов познания окружающего мира (наблюдение, опыты, эксперимент, чтение)</p> <p>фиксация проблемы на основе текста</p> <p>формулировка гипотезы</p> <p>планирование эксперимента</p> <p>проведение эксперимента</p> <p>подтверждение/не подтверждение выдвинутой гипотезы</p>
3 класс	Изолинии как способ изображения количественных характеристик объектов на плоскости (бумаге)	<p>перенос количественных показателей высоты холма (глубины впадины) с рисунка на плоскость с помощью точек высот</p> <p>соединение точек с одинаковыми высотами (глубинами) между собой плавными линиями</p> <p>оформление высот (глубин) на получившимся рисунке линий</p> <p>построение профиля местности по созданной картосхеме (восстановление исходного рисунка)</p> <p>создание словесного образа (описание) изображенного объекта</p>

Таблица 4
Основные способы и средства предметных действий по географии (фрагмент).²⁰

Средства действия	Способы действия	Операциональный состав способа (средства)
-------------------	------------------	---

¹⁹ Таблица №3 составлена к примерной программе по Окружающему миру для начальной школы (авторы Е.В.Чудинова и др.)

²⁰ Таблица №2 составлена к примерной программе по географии для основной школы (авторы А.Б. Воронцов, С.В. Санина)

		действия, который подвергается диагностике
Карта	Конструирование	<p>создание географического образа территории (либо написание, либо прочтение)</p> <p>построение математической основы карты: градусной сетки в цилиндрической проекции</p> <p>выбор оптимального масштаба карты на основе градусной сетки</p> <p>Использование способов и средств изображения отдельных объектов и процессов на карте в соответствии с созданным или заданным описанием</p>
Профиль местности, геохронологическая таблица	Реконструирование	<p>Выбор масштаба для построения гипсометрического профиля территории (по вертикали и горизонтали)</p> <p>на основе шкалы высот, горизонталей построение гипсометрической кривой по заданной линии</p> <p>на основе карт атласа обозначение качественных характеристик (геологии, климата, почв и т.п.) местности</p>
Идеальная модель соотношение тепла и влаги от определенных факторов (широты места, рельефа и океанических течений)	Прогнозирование	<p>определение, в каких широтах находится территория и на этой основе определение типа климата</p> <p>на основе изучения площади территории, форм рельефа, океанических течений определение климатических областей внутри типов климата</p> <p>изображение на гипотетической территории основных характеристик климата (температуры, количество и режим осадков)</p> <p>построение климатических диаграмм для принципиальных точек гипотетической территории</p>
Компьютерная динамическая модель «Положение Земли относительно Солнца»	Управление	<p>изучение исходного положения Земли в Солнечной системе с помощью динамической модели. Фиксация исходных данных (расстояния от Земли до Солнца, угол наклона Земли относительно Солнца, угол наклона Земли относительно экватора)</p> <p>изменение расстояния между Землей и Солнцем и фиксация показателей (каких?) с помощью компьютерной модели и влияние этих изменений на природу Земли</p> <p>изменение угла наклона Земли относительно Солнца, изменение показателей и их возможное влияние на изменение Природы Земли</p> <p>изменение скорости вращения Земли вокруг Солнца, вокруг своей оси, изменения угла наклона относительно экватора и фиксация в изменениях Природы Земли</p> <p>Фиксация положения Земли в солнечной системе</p>

		под заданные параметры состояния компонентов Природы (климат, природные зоны)
--	--	--

3) составить **календарно-тематическое планирование** в соответствии с разворачиванием в классе учебной деятельности. В планирование должны найти отражения все аспекты формирующего оценивания. Формирование предметно-понятийных способов (средств) действия носит технологический характер, т.е. определено последовательностью разворачивания в классе решения системы учебных задач. Поэтому место и время формирующего оценивания задается общей структурой акта учебной деятельности.

Для примера приведем общую структуру и вид одного акта учебной деятельности по русскому языку во 2 классе.²¹

Схема 1



Из схемы видно, что в ходе учебного года учащиеся 2 класса по русскому языку должны решить **две учебные задачи** (выйти на закон русского письма и освоить способы проверки орфограмм слабых позиций в корне слова). Постановка и решение одной задачи – это и есть акт учебной деятельности (от постановки одной учебной задачи до другой). На схеме развернут один из актов учебной деятельности. В рамках этого акта можно увидеть (или обозначить серым цветом) «места», где включается формирующее

²¹ Примерная учебная программа по русскому языку В.В. Репкина, Е.В. Восторговой

оценивание как необходимый механизм для выращивания прежде всего учебной самостоятельности у школьников.

Формирующее оценивание присутствует в условных шести точках схемы акта учебной деятельности:

1) при поиске способа решения учебной задачи (экспертная оценка через встроенное наблюдение за поисковой активностью учащихся)²²;

2-3) при первичной диагностики нового предметно-понятийного способа действия (диагностическая работа на «вход» по освоению операционального состава способа действия) и диагностики на «выход» (рефлексивная оценка действий других учащихся при выявлении ошибкоопасных мест во время использования освоенного способа действия);

4) в рамках самостоятельной работы учащихся по освоению предметно-содержательных линий учебного курса с консультациями (место, где учащиеся задают «умные» вопросы по ходу самостоятельной работы) и учебным занятием по разработке плана нового цикла самостоятельной работы (для уровня начального общего образования);

5) при проведении текущей проверочной работы по итогам цикла самостоятельной работы учащихся, которая проводится по тем же предметно-содержательным линиям, что и самостоятельная работа, а также проведение мастерской по итогам освоения способа действия;

6) при решении предметной или межпредметной проектной задачи с помощью специально организованного встроенного наблюдения для экспертной оценки действий учащихся в малой группе с помощью специальных оценочных листов.

Приведем для иллюстрации **фрагмент календарно-тематического планирования** учебного предмета с учетом встроенного формирующего оценивания, чтобы увидеть значения этого вида оценивания в образовательном процессе.

Таблица 5
Фрагмент календарно-тематического планирования по русскому языку 2 класс

№/п	Темы учебных занятий	Краткое содержание	Форма занятия	Результат
Тема 2. Позиционное чередование гласных звуков				
Цель: открыть закон русского письма и «найти» рациональный способ письма, позволяющий записывать безошибочно слова с орфограммами слабых позиций («письмо с пропусками»).				
17(1)	Постановка учебной задачи «Может ли одна и та же буква обозначать разные звуки?»	Обнаружить факт замены звуков в изменениях одного слова (фиксация в виде схемы). Осознать особенности звучащего слова (в изменениях одного слова звуки разные)	урок	Формулировка вопроса: «Почему звукам понадобилось меняться в изменениях одного и того же слова?»

²² Более подробно про это можно познакомиться в книге Г.А. Цукерман, А.Л. Венгера Развитие учебной самостоятельности. М., ОИРО, 2010.- 432с.

18(2)	Причины позиционного чередования.	Исследование слов с гласными звуками [о], [э]: 1) позиций «проблемного» звука в изменениях одного и того же слова (ударный и безударный гласный звук); 2) работа гласных звуков в изменениях одного и того же слова «по очереди»	урок	Установление позиционного чередования гласных звуков в изменении одного и того же слова. Знак //.
19(3)	Звуковые и буквенные записи слов.	Задания по теме.	мастерская	ликвидация своих трудностей.
22(6)	Обнаружение проблемного характера обозначения буквами гласных звуков в слабой позиции.	Фиксация выявленных закономерностей на предыдущих уроках в виде схем, в которых указывается установленное орфографическое правило. Задание №5.	практика	Обозначение нового класса орфограмм – орфограмм слабых позиций (ОСлП).
24(8)	Ответы на вопросы учащихся по заданиям сам работы №2	Работа по запросу уч-ся	консультация	умение задавать "умные" вопросы по содержанию.
25(9)	Диагностическая работа №1 («на вход»)	Установление операционального состава действия при определении позиционное чередование гласных звуков	урок-диагностики	Бинарная оценка освоенности операционального состава действия
27 (11)	Поиск рационального способа письма с ОСлП.	Обучение детей постановке орфографических задач в процессе письма (как избежать ошибки в случае обнаружения ОСлП) (упр.35). Письмо под диктовку.	практика	Рациональный приём избегания ошибок – «письмо с пропусками ОСлП».
30 (14)	Высказывание.	задания по теме.	мастерская	повторить виды высказываний и способы их оформления на письме.
34 (18)	Ответы на вопросы учащихся по заданиям сам работы №2	Работа по запросу уч-ся	консультация	умение задавать "умные" вопросы по содержанию.
37 (21)	Правила списывания.	Работа с текстами из РТ.	практика	умение правильно списывать тексты.
38 (22)	Диагностическая работа №2 («на выходе»)	Работа с ошибкоопасными местами в способе действия	урок-диагностики	Бинарная оценка освоенности операционального состава действия
39-40 (23-24)	Решение проектной предметной задачи	Перенос общего способа действия в квазиреальную	Внеурочная форма	Проявление сквозных

		(модельную) ситуацию		образовательных результатов
41 (25)	Предъявление результатов самостоятельной работы №1 классу	Учащиеся по собственной инициативе предъявляют результаты самостоятельной работы	презентация классу	Отработка способов публичного представления продуктов самостоятельной работы
42(26)	Проверочная работа №2 по итогам самостоятельной работы №2	Выполнение проверочной работы по сквозным предметно-содержательным линиям учебного предмета	предъявление на оценку	Регулятивная оценка результатов текущей проверочной работы
43 (27)	Планирование самостоятельной работы № 3	Разбор результатов проверочной работы №2, соотнесение оценки ученика и оценки учителя, отбор заданий для следующего цикла самостоятельной работы	учебное занятие	Планирование следующего цикла самостоятельной работы (план-график)

4) Последний шаг. Разработать (или найти) под все «точки» формирующего оценивания специальные диагностические и практические задания, на основе которых разрабатываются специальные оценочные процедуры (диагностические и проверочные работы, проектные задачи, индивидуально-групповые подготовительные и коррекционные занятия (консультации, мастерские, лаборатории). Об этом речь тоже пойдет чуть позже.

1.3.2. Какие требования предъявляются к формирующему оцениванию в классе?

Теперь пришло время вернуться к **принципам**, на которых должна, с нашей точки зрения, строиться вся система формирующего оценивания в классе. О принципах формативного оценивания (первый подход) мы рассмотрели в разделе 1.2.

Поэтому одно из требований будет связано с **пониманием и использованием принципов формирующего оценивания** в педагогической деятельности учителя.

К основным принципам формирующего оценивания можно отнести:

Принцип поиска и инициативы. Формирующее оценивание является частью процесса по разворачиванию учебной деятельности в классе, ориентированной на организацию поисковой активности учащихся.

Содержание учебных предметов (учебная программа выстраивается так, чтобы была возможность организовать самостоятельный со стороны учащихся инициативный поиск способов и средств решения учебных, учебно-практических и учебно-проектных задач. Обучение организовано так, что знания не даются в готовом виде (в виде образцов, правил и алгоритмов). Поисковая активность – ключевое действие, которое обеспечивает решение учащимися разных групп задач при минимальном участии взрослых. Как

правило, поисковая активность учащихся сопровождается отслеживанием каждого шага и анализом причин и неудач, что формирует (воспитывает) в каждом участнике такого поиска необходимость проведения контрольно-оценочных действий. Именно установка на поиск в ходе решения учебной задачи задает необходимость постоянного контроля и оценки со стороны самих учащихся. Таким образом, необходимость действия оценки возникает не по окончании решения задачи (при формативном оценивании именно в конце действия), а в момент постановки и ее решения.

В свою очередь поисковая активность формирует учебную инициативу, которая необходима не только в поиске решения задачи, но при постановке и использовании предметных способов (средств) действия в различных условиях. А учебная инициатива напрямую связана с учебной ответственностью. Конечная цель работы педагога сделать так, чтобы оценивание каждый учащийся производил по собственной инициативе. Только тогда, когда в обучении, в том числе и в оценивании, появляется детская инициатива можно говорить о том о развивающем характере обучения [27]

Принцип непрерывности. Действие оценки встроено в учебную деятельность и присутствует на всех ее этапах. Оценка как учебное действие помогает в нужном месте определить следующий шаг при решении той или другой предметной задачи. Участники учебной деятельности сами начинают понимать и определять необходимость действий контроля и оценки.

По ходу разворачивания учебной деятельности в коллективно-распределенной деятельности (начальная школа и 5-6 классы), потом в индивидуальных формах (подростковая 7-9 классы и старшая школа) функции оценки меняются: от определения границы применения или использования того или иного способа действия в новых условиях (рефлексивная оценка); через оценку своих возможностей для решения новой задачи (наличие учебных средств, желания и мотивов) – прогностическая оценка; далее через процессуальную оценку – определение на сколько учеником освоены все операции, входящие в состав осваиваемого способа действия; к констатирующей (ретроспективной) оценки – определение уровня освоения необходимого способа действия для решения определенного круга учебно-практических, учебно-проектных задач. На каждом оценочном этапе происходит коррекция, изменения в действиях ученика и учителя для грамотного следующего шага. Фактически **оценка формирует условия** (темп, уровень, объем, широту и глубину) продвижения класса, отдельного учебника в учебном материале.

Принцип развития. Формирующее оценивание изначально (1-6 классы) ориентировано на развитие класса (группы детей) как учебного сообщества, в дальнейшем на формирование в каждом учащемся субъекта учебной деятельности (учебной самостоятельности). Формирующее оценивание работает исключительно на «дельту» (приращение, изменение в деятельности группы, индивидуального субъекта) и работу с индивидуально-групповыми проблемами, трудностями, дефицитами учащихся. Для формирующего оценивания важен реальный индивидуальный прогресс в мере присвоения каждым учащимися тех или иных предметных способов (средств) действия.

Принцип открытости и вовлеченности. Все учащиеся вовлечены в достоверное оценивание с целью укрепления их мотивации и повышения эффективности учебы. Для этого участники образовательного процесса изначально знают критерии, процедуры и

формы оценивания в ходе обучения(учения). Используется критериальный подход к формированию контрольно-измерительных материалов для формирующего оценивания. Критерии оценки известны до начала оценивания и, как правило, связаны с операциональным составом способа действия. Вначале оценивание производит либо сам ученик (либо происходит взаимооценение) и только после этого оценка производится учителем (в основной и старшей школе по запросу самого ученика). При расхождении оценок ученика и учителя происходят специальные «занятия-встречи» (в начальной школе – учебное занятие) на которых снимаются противоречия между оценками ученика и взрослого. Постепенно «контрольно-оценочные» действия передаются из рук взрослого (педагога) непосредственно руки ученикам. Итогом такой «передачи» становится контрольно-оценочная самостоятельность младших подростков (5-6 класс). В подростковой школе (7-9 классы) учитель, как правило, уже занимает экспертную позицию (оценка производится только по запросу ученика) относительно учебных, предметных действий, в том числе и результатов учащихся.

Необходимо заметить, что самооценка при формирующем оценивании, как правило, проводится не по завершению урока, темы, четверти (связь самооценки с временными отрезками учебного года, как правило, используется при формативном оценивании), а в ходе процесса постановки, решении учебной, учебно-практической и учебно-проектной задач.

Безотметочный принцип. Отказ от общепринятой 5-балльной системы оценки при формирующем оценивании вносит кардинальные изменения в мотивацию учения школьников, создает оптимальные условия реализации всех вышеуказанных принципов, делает педагогическую технологию формирующего оценивания личностно-ориентированной. Для формирующего оценивания достаточно использовать бианарную шкалу оценивания, так как основная функция этого оценивания – диагностика. Для диагностики такой шкалы, с одной стороны, достаточно, с другой стороны, отсутствие отметки на данном этапе оценивания создает условия для честного показа учащимся учителю своих проблем, трудностей, ошибок, так как никаких административных «последствий» по результатам формирующего оценивания не наступает. Ребенок должен иметь «право на ошибку», ребенок учиться, в том числе исправлять свои ошибки, преодолевать свое непонимание, трудности. При таком подходе балльная шкала оценивания (5,10,20,100 и т.д.) может использоваться только в двух случаях:

- 1) для «ориентировки» учащегося относительно своей прогностической оценки – «планки», своих образовательных амбиций, а также «регуляции» образовательного процесса со стороны как учителя, так и ученика, но также без учета этих баллов при промежуточной и итоговой аттестации;
- 2) в рамках проведения промежуточной и итоговой аттестации, т.е. при суммативном оценивании, когда необходимо дать оценку результатов обучения по итогам учебного года, уровня школьного образования.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что безотметочный принцип при использовании формирующего оценивания в ходе освоения учащимися программного материала не исключает действие оценки²³. Наоборот, она приобретает содержательный характер и

²³ О различии отметки и оценки целесообразно познакомиться с такими известными работами: Ш.А. Амонашвили Обучение.Оценка.Отметка.М.,1980, -180с., Г.А. Цукерман Оценка без отметки, Рига,

помогает всем участникам образовательного процесса осмысленно двигаться от незнания к знаниям. Более того отметка обязательно присутствует (лучше в 100-балльной шкале, так как сможет зафиксировать даже незначительные изменения в результатах ученика в отличие от «грубой» пятибалльной оценочной шкалы). Этому принципу способствует и Федеральный Закон №273 от 30 декабря 2012 года статья 28 п.10 в которой указано, что текущий контроль и промежуточная аттестация, его формы и периодичность определяется образовательной организацией самостоятельно. Использование накопительной системы текущих отметок, которые к тому же еще и учитываются при подведении итогов учебного года фактически блокирует эффективность и качество формирующего оценивания. Дети, педагоги при этой ситуации продолжаютискажать результаты формирующего оценивания ради хороших отметок, что сводит все формирующее оценивание на нет.

Исходя из указанных принципов формирующего оценивания, возникает глобальная задача: учителям поменять свою философию, идеологию и методы педагогической работы, а ученикам поменять свое поведение, действия и отношение к своему обучению таким образом, чтобы **каждый из обеих сторон понимал свою ответственность за обучение.**

Мировая образовательная практика уже давно зафиксировала три основные проблемы: 1) методы оценки, которые учителя используют, неэффективны для повышения мотивации в обучении, 2) практика отметочного оценивания имеет тенденцию придавать особое значение соревнованию, а не личностному совершенствованию и 3) комментарии к оценке часто имеют негативное влияние, особенно на слабоуспевающих учащихся, которые склонны считать, что им не хватает “способностей” и поэтому они не могут учиться²⁴.

Однако материалов, описывающих как улучшить формирующее оценивание до сих пор в зарубежной литературе крайне мало²⁵. В отечественной литературе по этой теме практически также нет серьезных, развернутых публикаций. Пожалуй, можно назвать только учебное пособие М.А. Пинской²⁶, в котором сделана попытка описать первый опыт и практику применения формирующего (и все-таки формативного) оценивания. В этом пособии акцент сделан на нескольких формальных **оценочных техниках:** карте понятий (оценка учебных целей); продуктивное оценивание (оценка по результату); опросник (оценка установок, отношений, мотивации); недельные отчеты (рефлексия и самооценка);

«Эксперимент», 1999. -133с., А.Б.Воронцов Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М., Рассказов. 2002 – 303с.

²⁴ Здесь рекомендую познакомиться с текстом зарубежного авторского коллектива Пол Блэк, Кристина Хэррисон, Клэр Ли, Бетан Маршалл и Дилан Уильям Работа внутри «черного ящика». Оценивание для обучения на уроках. 2004.

²⁵ В России известны всего несколько зарубежных проектов, которые напрямую касались оценивания на обучения (в нашей трактовке все-таки формативного оценивания). Первый проект - «Королевско-Мэдуэй-Оксфордширский Проект Формирующего Оценивания»(KMOFAP) , юг Англии, 1999 год. Полную информацию о проекте можно найти в книге «Оценивание для обучения: Применение на практике». Paul Black, Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall, Dylan William, Assessment for Learning: Putting It into Practice (Букенгем, Соединенное Королевство, Open University Press, 2003). Второй проект – Б. Бойла, тоже Англия

²⁶ М.А. Пинская Формирующее оценивание: оценивание в классе» М. Логос, 2010, - 264с.

рубрики (критериальное оценивание) и портфолио (аутентичное оценивание), которые могут существовать отдельно при любом содержании. Однако пока не опубликованы достоверные данные о том, как влияют на итоговые результаты эти оценочные техники и почему их можно называть «формирующим оцениванием». На самом деле не в таком «концентрированном виде», но практически все перечисленные оценочные техники в разной степени присутствуют давно в отечественной педагогической практике. Поэтому нужны исследования и публикации, показывающие эффективность и результативность подобных техник. Такое ощущение, что представленный набор техник существует в параллельном пространстве относительно традиционных способов и форм обучения. При этом сохраняется еще и накопительная пятибалльная шкала оценивания. В целом образовательный процесс остается в прежнем содержании и формах. Все это не может способствовать улучшению качества обучения.

У зарубежных авторов, например, проекта «КМОФАР» есть предложения формальные, но все-таки более содержательные **приемы повышения преподавания учителей**.

Остановимся на четырех ключевых приемах, которые близки к нашей технологии формирующего оценивания.

Например, такой прием, как **«опрос»**. В их материалах Проекта фиксируется: «*Многие педагоги не планируют и не проводят диалоги в классе так, чтобы можно было помочь учащимся обучаться. Исследование показало, что после того, как был задан вопрос, учителя ждут менее одной секунды и затем, если ответа не последовало, они задают другой вопрос или сами отвечают на него.⁴ Последствием такого короткого «время ожидания» является то, что «работают» только те вопросы, на которые можно ответить быстро, не задумываясь –то есть, это вопросы на воспроизведение заученных наизусть фактов. Следовательно, диалог находится на поверхностном уровне*²⁷

Для решения описанной проблемы авторами этого Проекта предлагается увеличить «время ожидания» ответа на вопрос, что сможет помочь большему количеству учащихся быть вовлеченными в обсуждение и увеличивать объем своих ответов. И второе – это использование коллективных способов обсуждения, в том числе в парах, до того, как учитель попросит ответить на поставленный вопрос. В результате таких двух изменений при опросе, по мнению участников Проекта, педагоги смогут больше узнать о первоначальных знаниях учащихся и о каких-либо пробелах или ложном представлении в том знании, и следующие действия учителя могут быть лучше направлены на непосредственные нужды учащихся. Использование таких изменений означает, по мнению авторов Проекта, отход от установившегося режима работы с ограниченными вопросами, нацеленными на выяснение фактов, к сосредоточению внимания на качестве и различных функциях вопросов к классу.

Или, другой прием – **«отзыв посредством оценок»**. Суть приема такова: «*Когда ученики получают комментарии на свои устные и письменные работы, природа даваемых комментариев носит критический характер. Исследовательские эксперименты показали, что обучение можно усовершенствовать, если давать отзывы в виде комментариев. Получение числовых баллов (отметок) имеет негативный эффект, так как при этом учащиеся не обращают внимания на комментарии, за которыми*

²⁷ Пол Блэк, Кристина Хэррисон, Клэр Ли, Бетан Маршалл и Дилан Уильям, «Работая Внутри Черной Рамки: Оценивание аудиторного обучения», Фи Дельта Каппа, том 86, №1, Сентябрь 2004, стр.9-21.

следует оценка 5. Педагоги часто удивлены такими результатами, но те, которые отказалось от выставления отметок, подтверждают выводы о том, что: в таких случаях деятельность учеников над улучшением своей работы более продуктивна»²⁸. Данный прием в России тоже начал успешно использоваться в начале 90-х годов²⁹ с переходом ряда школ на безотметочное обучение. Уже доказано не только за рубежом, но и у нас в России **комментарии** становятся эффективным средством обратной связи в том случае, если ученики используют их в качестве руководства своей дальнейшей работы. С появлением электронных информационно-образовательных сред возможности повышения эффективности обратной связи через содержательные комментарии только возрастают. Впервые в электронном формате (был создан программный комплекс «КОД») комментарии к работам детей мы у себя в ЭУК «Школа развития» начали использовать с 2007-2008 года. С 2014 года используется уже более совершенная электронная среда под названием «Сетевая школа индивидуального обучения».³⁰

Главный вывод, который был сделан авторами Проекта еще в конце 80-х годов, заключается в том, что **отзыв (комментарии) учителя должен заставлять учеников думать, только тогда он будет эффективным.** Реализация такого приема в широкой практике может изменить отношение учителей и учеников к письменным заданиям: оценивание работы учеников будет в меньшей степени иметь соревновательный и итоговый характер, а в большей степени станет особенной ступенью в образовательном процессе.

Для нас, нашего формирующего оценивания, этот вывод крайне важен, так как содержательные комментарии учителей, взаимные комментарии учеников, решают именно эту задачу – помогают осмыслить сделанное и намечают следующий шаг в обучении (учении).

Нельзя не отметить еще один прием, который рассматривается в зарубежных Проектах формирующего оценивания – **«оценка сверстников и самооценка»**

Авторы пишут: «*Ученики могут достичь цели обучения, только если они понимают саму цель и могут определить, что им необходимо сделать для ее достижения. Поэтому самооценка существенна в процессе обучения. Многие педагоги, пытавшиеся развить у своих студентов навыки самооценивания, обнаружили, что первая и самая сложная задача – это заставить учеников думать о своей работе с точки зрения постановки цели. Как только им удается сделать это, они начинают делать обзор своей работы, что позволяет им выполнять и контролировать ее самим. Другими словами, ученики развивают способность работать на метакогнитивном уровне»³¹*

²⁸ Ruth Butler, “Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation; The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance”, British Journal of Educational Psychology, том 58, 1988, стр. 1-14.

²⁹ Рекомендуется с этим подходом ознакомиться в книге Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения. М., Русская энциклопедия, 1998. – 360с.

³⁰ Разработана Открытым институтом «Развивающее образование» совместно с программистами из Ижевска, расположена в сети Интернет по адресу www.ints.pro и может быть приобретена любой образовательной организацией или семьей, которая перешла на семейное образование.

³¹ Royce Sadler, “Formative Assessment: Revisiting the Territory”, Assessment in Education, том 18, 1998, стр. 77-84.

На практике, оценивание сверстников также оказывается важной составляющей самооценивания. Оценивание сверстников однозначно полезно, так как ученики могут принять критику друг друга о своей работе, которую они не воспримут серьезно, как если бы замечание были сделаны преподавателем. Работа со сверстниками также ценна, потому что обмен мнениями происходит на языке, который ученики используют в своей повседневной жизни, а также, потому что ученики учатся, играя роль преподавателя и экзаменатора других.

Это направление зарубежных авторов нам очень важно и тоже используется в российской школе пускай может и эпизодически. Целенаправленно и системно строится работа по формированию контрольно-оценочной самостоятельности в образовательной системе Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова (Цукерман,1999, Полуянов,1998, Воронцов 2002,2004)

И, последнее, что интересно отметить из зарубежных проектов – это **«использование самооценки и оценки сверстников в подготовке к тестам»**.

Общий смысл этого приема состоит в том, что суммативные тесты могут стать положительной частью учебного процесса. Через активное вовлечение в процесс подготовки тестов (в нашем случае заданий, проверочных и самостоятельных работ), ученики могут понять, что они могут получить выгоду, а не стать жертвами тестирования, так как тесты могут помочь улучшить их обучение.

«Тесты могут также служить основой для формирующей работы. Оценивание тестов сверстниками может быть полезным, как при обычных письменных работах, и в особенности они полезны, если от учеников сначала требуется составить правила разбалловки – задание, которое сосредотачивает внимание на критериях качества их образования. После предоставления оценок сверстниками, учителя могут использовать сохраненное время для обсуждения вопросов, которые вызвали трудности у всего класса, в то время как консультация сверстниками касается только тех проблем, с которыми столкнулась меньшая часть класса»³².

Таким образом, авторы Проекта считают, что даже подготовка к суммативному тесту может носить формирующий характер:

- ученики могут участвовать в рефлексивном обзоре работы, чтобы суметь эффективно спланировать повторение тем;
- ученикам должно быть предложено задание по составлению вопросов и оцениванию ответов для того, чтобы понять процесс оценивания и откорректировать действия для улучшения обучения;
- учеников следует стимулировать посредством оценивания сверстниками и самооценивания применять критерии для того, чтобы помочь им понять, как улучшить свою работу. Это может включать предоставление ученикам возможностей проработать экзаменационные вопросы в классе.

В нашем подходе последний прием занимает существенное значение, так как именно включение учащихся в выработку критерий оценки, разработку заданий под заданные критерии, на основе установленных ошибок и проблем, построение коррекционной работы и т.п. все является частью учебной работы учащихся.

³² Пол Блэк, Кристина Хэррисон, Клэр Ли, Бетан Маршалл и Дилан Уильям, «Работая Внутри Черной Рамки: Оценивание аудиторного обучения», Фи Дельта Каппа, том 86, №1, Сентябрь 2004, стр.9-21.

Кстати, еще одно открытие, к которому пришли зарубежные исследователи в процессе работы над Проектом, это то, что ученики готовились к экзаменам, создавая и, затем отвечая на свои собственные вопросы, и они превзошли аналогичные группы, которые готовили вопросы традиционным способом.

Экспресс-обзор небольших публикаций зарубежных и отечественных авторов показывает, что при разговоре о формирующем (формативном) оценивании акцент прежде всегоделается на **методические приемы** учителей, лежащие вне содержания и технологии обучения и **самооценку и взаимооценку** детей, которые используются, как правило, на завершающем этапе уроков, темы, учебного года, в большей мере носит рефлексивный и субъективный характер и опираются на использование готовых словесных формулировок.

Итак, рассмотрев основные принципы, проанализировав наборы основных техник и приемов формирующего оценивания западных и отечественных коллег, можно сформулировать общие нормы, правила и требования к формирующему оцениванию и его организации.

Все требования можно сгруппировать в три группы: оценочная политика, содержание и способы организации образовательного процесса и образовательная среда.

1. Оценочная политика

Оценочная политика в образовательной организации должна быть единой и зафиксирована в основных локальных нормативно-правовых актах Школы (прежде всего в Уставе и Положении о текущем контроле и промежуточной аттестации на всех уровнях школьного образования). В условиях введения формирующего оценивания быстрей всего будет необходимость необходимости пересмотра сложившейся политики школы, потому что некоторые принципы традиционной оценочной политики, к сожалению, могут ограничивать использование формирующего оценивания (наличие текущих отметок, выставление четвертных, приоритет оценкам учителя, накопительный характер отметок, непрозрачные системы выведения отметок и т.п.)

Оценочная политика — это комплекс нормативных положений, определяющих организационно-управленческие, методические и технологические подходы к проектированию системы оценки результативности образовательной деятельности. Важной составляющей оценочной политики являются личностно-профессионально осмыслиенные и принятые педагогическим коллективом положения в качестве основания для осуществления оценочной деятельности.

В нашем случае, приоритетом в оценочной политике признается формирующее оценивание, которое обязано выполнять **три основные функции**:

1) **диагностическую** (обратной связи), т.е. она обеспечивает учителю и ребенку информацию о том, как идет **процесс освоения** предметного способа (средства) действия и в какой степени представлены все операции, элементы осваиваемого **предметного понятия**;

2) **коррекционную** (функция навигатора), т.е. по итогам диагностики ученики узнают, какие операции, элементы способа действия они освоили/не освоили и на основе этих данных возникает **индивидуальный маршрут** внутри учебного предмета, темы, учебной задачи, а также ориентиры для следующих учебных действий;

3) *ориентировочную* (функция регулятора), т.е. результаты формирующего оценивания в промежуточных точках освоения учебного материала демонстрируют ученику, его родителям и педагогу «результат-ориентир» относительно персональной нормы («планки») в конкретном учебном предмете, установленной учеником вместе со своими родителями в начале процесса обучения (например, в начале учебного года). Подобные показатели позволяют всем участникам регулировать образовательный процесс относительно персональной «нормы».

На основе этих функций и должны определяться приоритеты во всей оценочной политики образовательной организации. Назовем эти **приоритеты** (минимальный набор требований):

1. В оценочной деятельности образовательной организации приоритет должен быть отдан **оценки учащихся**. Задача педагогов научить младших школьников действиям контроля и оценки, сформировать к концу младшего подростка (конец 6 класса) контрольно-оценочную самостоятельность. Оценка не может производиться без наличия критериев. А оценка учителя не может быть раньше оценки ученика. Необходимо иметь в учебном процессе наличие этапа сопоставления оценки ученика с оценкой педагога. Оценочные действия учащихся присутствуют на всех этапах постановки и решения учебных, учебно-практических и учебно-проектных задач.

2. Право учащихся (6-11-х классов) и их семей устанавливать **свою «норму»** («планку») получения результатов по каждому учебному предмету на текущий учебный год (прогностическая оценка), но не ниже обязательного минимума по каждому предмету (например, результат освоения предмета должен быть не ниже 50% от общих результатов освоения программы). Каждый педагог выставляет как минимум **два уровня освоения** ребенком учебной программы. Педагогический коллектив выстраивает работу с каждым ребенком относительно его персональной «нормы», фиксируя **индивидуальный прогресс учащихся** относительно этих «норм». В ходе учебного года оценка результатов текущих самостоятельных и проверочных работ носят только **ориентировочный характер и не влияет на итоговые результаты обучения** за год. Учащиеся не сравниваются между собой, исключен также соревновательный характер оценки. Оценка ребенка только относительно себя самого. Наличие персональной «нормы»

3. В построении оценочных действий по освоению основных образовательных программ всех уровней школьного образования должен использоваться **эволюционный подход**: от формирование **контрольно-оценочной самостоятельности** школьников (1-6 класс) к **экспертной позиции учителя** по запросу учащихся (7-11 класс). Учитель не инспектор, учитель эксперт по отношению к процессу и результатам обучения (учения) учащихся. Место и время **предъявления на оценку** своих результатов и продуктов деятельности **определяет сам ученик** в рамках программы реализации учебного предмета. Результаты обучения сообщаются учащимся в начале года. Учащийся имеет право освоить ту или иную учебную программу на необходимом уровне и на свою «норму» со своим темпом и даже быстрее, но в рамках общего времени отведенного на выполнение Основной образовательной программы соответствующего уровня школьного образования.

4. При освоении учебной программы во всех классах используется только **безотметочная система оценивания**. В течение учебного года применяется

исключительно формирующее оценивание, которое использует **бинарную шкалу оценивания** с использованием специальных оценочных листов, отражающих критериальную сторону оценки, содержательные комментарии, отзывы, рекомендации педагогов по итогам диагностики и коррекции, а также экспертные оценки с использованием встроенного наблюдения педагогов во время решения учебных, учебно-практических и учебно-проектных задач.

5. **Подведение итогов** года по всем учебным дисциплинам проводится **в рамках промежуточной аттестации** (статья 58 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации»). Форма промежуточной аттестации по каждой дисциплине определяется педагогическим советом до начала текущего учебного года. Суммативное оценивание за учебный год производится только на основе промежуточной аттестации. Подведение итогов носит уровневый и дифференцированный характер относительно прогностической оценки. Ученик имеет право повысить итоговый результат еще один раз после проведения итоговых работ за год.

6. Для организации формирующего оценивания в рамках любого учебного предмета необходима **своя электронная информационно-образовательная среда**. Существующие в массовой практике электронные журналы и дневники не могут выполнить все те задачи, которые поставлены перед формирующем оцениванием. Электронные журналы/дневники могут использоваться только для суммативного (итогового) оценивания в конце учебного года. Электронная среда для формирующего оценивания должна содержать минимум шесть элементов: прогностическую оценку для установления персональной «нормы-планки» по каждому предмету; наличие инструментов формирующего оценивания, место для выполнения разных оценочных процедур, место для комментариев, отзывов, рекомендаций; место для построения самостоятельной работы учащихся (тренинги, задания разного уровня и т.п.); место для проведения промежуточной аттестации и сравнения прогностической оценки с итоговой. Образовательная организация имеет право использовать те электронные ресурсы, которые необходимы для выполнения Основных образовательных программ уровней школьного образования.

2. Содержание и способы организации образовательного процесса.

Формирующее оценивание может дать эффект, если оно станет частью учебной и внеучебных видов деятельности. Следовательно, содержание обучения должно быть построено в форме учебной деятельности, где задачный подход является главным принципом организации обучения. Задачный подход указывает на то, что контроль и оценка как учебные действия должны возникать у учащихся как особого рода задача: вне задачи контроль и оценка не могут быть эффективными. Особенно на первом этапе обучения (1-2 классы) целесообразно **разводить продуктивную и контрольно-оценочную деятельность** учащихся. Необходимо изменить систему педагогических действий учителя так, чтобы они создавали специальные учебные ситуации, требующие со стороны учащихся выполнение контрольно-оценочных действий.

До сих пор мы никак не реагировали на такое учебное действие как контроль. Но это не значит, что в формирующем оценивании отсутствует действие контроля. Поэтому несколько слов скажем про учебное действие контроля, так как мы рассматриваем контроль, так же, как и оценку, в рамках определенной отечественной научной психолого-

педагогической школы (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В.Давыдов, Л.В.Берцфай, В.Г.Романко, Г.А.Цукерман, Ю.А.Полуянов и др.).

Контроль как форма произвольного внимания изучался еще в середине 20 века группой психологов под руководством П.Я. Гальперина. Отмечалось, что всякое внимание есть контроль, но не всякий контроль есть внимание [9]. Это положение соответствует пониманию особенностей контроля в учебной деятельности. Так, если человек сопоставляет свое действие с готовым образцом, то он пользуется контролем в форме произвольного внимания. Но в специфической учебной деятельности, где учащийся осуществляет поиск адекватных способов своего действия (образцов которых у него еще нет), он не может пользоваться контролем в форме произвольного внимания.

Контроль в учебной деятельности [2], [22], [6] состоит в соотнесении предметного действия с конкретными условиями его выполнения с ожидаемыми результатами. Так, в процессе поиска адекватных способов решения учебной задачи учащимся необходимо во внутреннем плане проиграть различные предполагаемые способы действия и сопоставить их с ожидаемыми результатами. Это **упреждающий контроль**.

Другой вид контроля учащийся использует, когда ему приходится перестраивать способ действия или строить его заново: в этом случае он **не выбирает** из известных ему способов какой-либо способ, более адекватный условиям задачи, а самостоятельно (или с помощью группы детей, учителя) строит его. В этом случае осуществляется **рефлексивный контроль** (само название «рефлексивный» подчеркивает связь данного вида контроля с рефлексией и выделяет его среди других видов).

Для формирующего оценивания важны **все три вида контроля**.

Здесь же тогда целесообразно сказать несколько слов и об оценки. Оценку можно рассматривать, с одной стороны, как форму действия (рефлексивная, ретроспективная и прогностическая оценка), с другой стороны, как результат действия.

Рефлексивная оценка – форма, в которой определяются знания о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях, которые связаны с двумя способностями: способность видеть себя со стороны, не считать свою точку зрения единственной возможной; способность анализировать собственные действия. Эти две способности формируются в большей степени в рамках учебного действия оценки.

Ретроспективная оценка – форма, в которой определяется итог какой-либо уже выполненной работы. В ее становлении выделяются три шага: шаг первый – ребенок оценивает свою работу сразу после ее выполнения, до учительской проверки; шаг второй – ребенок сопоставляет свою оценку с оценкой учителя и определяют места «разногласий», их обсуждение; шаг третий – определение плана действий по устранению выявленных недостатков в работе.

Прогностическая оценка - форма, в которой определяется возможная «планка» освоения той или иной учебной темы, учебного предмета учащимся. Соотношение полученных результатов с установленной на начальном этапе «планки».

Оценка сформированности самого учебного действия оценки – как совокупность умений: определять наличие или отсутствие у самого себя общего способа решения тех

или иных задач, умение соотносить полученные образовательные результаты с поставленными целями, умение определить свою готовность для внешней оценки.³³

Мы вынуждены были остановиться на видах контроля и оценки, так как для формирующего оценивания важно грамотно построить в классе учебную деятельность, за пределами класса другие важные для детей виды деятельности.

Принципиально важно понимать значение рефлексивного контроля и оценки как «запускного механизма» всей учебной деятельности школьников. Источником рефлексивного контроля и оценки при реализации задачного подхода в обучении выступают специально созданные учебные ситуации «разрыва», задаваемые учителем. Подобные ситуации учат школьников обнаруживать дефицит использования известных способов действий (понятий) и ставить перед собой новые задачи.

Для иллюстрации приведу один пример из курса географии 6 класс.

Дети изучают тему «Определение местоположения точки в пространстве» в рамках решения большой учебной задачи по освоению понятия «карта». На протяжении недели (три дня по 2 часа в рамках концентрированного обучения) дети учились определять местоположение точки в пространстве с помощью азимута (определение направлений). К концу недели большая часть детей научились это делать. Это показала конкретно-практическая задача, которую шестиклассники начали решать в конце недели. Задача была дана в малые группы. Предлагалось ребятам придумать и изобразить на плане маршрут экскурсии по территории района. В задаче были указаны несколько условий: 1) выходят дети из школы и в школу возвращаются; 2) необходимо обязательно посетить несколько специально указанных в тексте мест; 3) точно указано время выхода из школы и точное время возвращения детей с маршрута обратно; 4) указан масштаб плана местности. Как можно было увидеть, что большая часть групп освоили способ определения местоположения точки в пространстве с помощью азимута? Дети правильно определили углы на плане с помощью транспортира, с ориентировав правильно план относительно сторон горизонта. Однако, никто из них «не возвратился» обратно в школу вовремя. Дальнейший анализ сложившейся ситуации привел детей к постановке новой задачи: для местоположения точки в пространстве нужно знать не только направление, но и расстояние. Вот, как научиться определять точно расстояние на плане и будет новая практическая задача в следующем погружении».

В приведенном примере шестиклассники сами определили **ограниченность известного им уже способа** (определение азимута с помощью компаса и транспортира), определили собственные «дефициты» и постановили следующую задачу для своей работы в другом учебном блоке через месяц. Фактически, окончание одной учебной темы становится началом следующей. В перерыве между двумя «погружениями» у детей будет три недели для того, чтобы: 1) у кого остались проблемы с определением направлений с помощью азимута продолжат самостоятельно работать над этой проблемой; 2) те, кто хочет расширить свои предметные действия с помощью азимута могут освоить прием «обратного азимута»; 3) можно разобраться с содержанием новой задачи (определение расстояний на местности и плане) самостоятельно до начала следующей темы.

Следующая новая задача у детей возникнет, когда они научившийся определять местоположения точки в пространстве (направление и расстояние) относительно другой точки, учащиеся столкнутся с новой ситуацией, когда они в открытом океане. Нет той точки отсчета от которой можно определять направление и расстояние (нет берега, нет звезд, Луны, Солнца)

³³ Про контроль и оценку можно подробнее познакомиться в книге Воронов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М.. Рассказов, 2002.- 303с.

и известный детям способ (азимут) им никак не помогает решить задачу по определению своего местоположения в открытом океане. И т.д. Такой способ построения содержания учебного предмета приводит детей к пониманию того, что любое знание, способ действия и т.п. Имеют границу своей применимости. При возникновении проблемы ее надо перевести в задачу и найти новый способ ее решения.

Кстати, такой подход к построению образовательного обучения сейчас начали называть «смешанным обучением» - чередование обучения в коллективных формах в школах на уроке и дома самостоятельно с использованием при необходимости дистанционных форм взаимодействия. Сюда же можно отнести технологию «перевернутого класса» - дома самостоятельно осваивается так называемый «новый» материал, а в классе коллективно, публично обсуждается уже то, что изучено было дома.

Во всех приведенных примерах формирующее оценивание выступает необходимым элементом построения всего образовательного процесса при любой технологии: концентрированного обучения, смешанного обучения, «перевернутого класса» и др.

Итак, попробуем перечислить **ряд требований и условий** в содержании и организации образовательного процесса, которые должны способствовать разворачиванию формирующего оценивания в процессе обучения(учения) школьников эффективно и результативно.

1. В учебном предмете необходимо выделить **сквозные предметно-содержательные линии, а также ключевые (ядерные) понятия (способы действия)**, которые и становятся предметом формирующего оценивания (см. раздел 1.3.1.). Эти результаты педагогических действий необходимо зафиксировать в учебной программе по своему предмету. Выделить внутри учебного содержания материал, который выносится на изучение в коллективно-распределенной учебной деятельности в рамках классно-урочных форм с указанием количества часов и учебный материал, который может изучаться в индивидуально-групповых формах за пределами урока, в том числе и в домашних условиях (например, построение специальной учебной линии под названием «домашняя самостоятельная работа» взамен каждодневных домашних заданий по предмету)³⁴ тоже с указанием примерных часов за счет часов на выполнение домашних заданий (например, по нормативу на домашние задания в день выделяется 2 часа. Пять дней в неделе, значит на домашние задания 10 часов в неделю. Учебных недель в году 34, значит в год на работу дома максимально отводится 340 часов, которые и могут быть распределены между основными учебными предметами: математика 136 часов в классе и 60 часов дома (всего 196); русский язык 170 часов в классе и 90 часов дома (всего 260). Все часы (классные и домашние) обязаны быть зафиксированы в учебной программе.

2. Все формы, виды, процедуры формирующего оценивания должны быть включены в **календарно-тематическое планирование** по учебному предмету (см. пример планирования в разделе 1.3.1). Для лучшей результативности формирующего оценивания целесообразно определить специальные образовательные места и описать их специфику, необходимость для формирующего оценивания.

³⁴ Про домашнюю самостоятельную работу можно прочитать в книге Воронцова А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В.Давыдова. М.. Рассказов, 2004 – 304с.

Приведем примеры таких образовательных мест (могут быть и другие подобные места). Главное, чтобы и педагог, и ребенок, и его родитель понимали, что образование - это непрерывный процесс и он может происходить в разных местах, и на разных площадках.

Первое такое образовательное место – это **урок**. Внутри урока (классного пространства) можно выделить несколько своих образовательных мест: место на оценку, место сомнений и тренировки, черновик, чистовик, стол помощник, стол заданий³⁵.

Урок становится необходимой и эффективной формой образования в трех случаях:

Урок – как место коллективной постановки и решения новой задачи. На нем формирующеее оценивание со стороны учителя занимает лидирующие позиции. Задача учителя видеть не только конечный итог своей очень долгой работы через призму проверочных работ, но и обрести промежуточные ориентиры, позволяющие в процессе работы с детьми выверять не только каждый свой шаг пути, но и шаги детей по пути своего образования. Для этого педагоги должны освоить **метод «встроенного наблюдения»** (в данном случае на уроке) с обязательной экспертной оценкой того, что наблюдалось. Этап поиска решения поставленной учебной задачи – настоящий полигон для формирующего оценивания прежде всего со стороны учителя. Именно на этом этапе учебной деятельности учитель реально можно проводить наблюдения за детьми без посторонней помощи (присутствие на уроке психолога, администрации, коллег-учителей).

Одна из принципиальных педагогических задач учителя (на этапе 1-9 класс) сделать так, чтобы ученик стал **субъектом своей учебной деятельности**. Только став субъектом учебной деятельности (т.е. научившись учиться) можно быть уверенным, что у человека сформирована способность «учиться на протяжении всей жизни», что крайне необходимо для современной жизни, для того, чтобы в этой жизни быть успешным.

Субъект в психологической литературе – это источник активности, автор, творец, хозяин, инициатор преобразований действительности, людей и самого себя (Брушлинский, 1994, Петровский, 1996, Слободчиков, Исаев, 1995). Как утверждает справедливо Г.А. Цукерман эти определения правильные, но общие, чтобы послужить основой для решения конкретно-практической задачи: определить, является ли ребенок субъектом учебной деятельности, если он на уроке активен?³⁶ В своей лонгитюдном исследование поисковой активности учащихся в начальной и основной школе Г.А. Цукерман обращает внимание, нас педагогов, на **что** направлена активность учащегося при решении задачи на уроке. А она может быть направлена, к примеру, на то, чтобы завоевать признание или похвалу учителя (при использовании отметок, чтобы получить хорошую отметку). Субъектом такой ученик, безусловно, является, но субъектом не учебной, а совсем другой деятельности, например, – деятельности общения. В этой же книги Цукерман Г.А. создала рабочий критерий для определения является или не является ребенок субъектом учебной деятельности. Она пишет: «Можно предположить, что ребенок

³⁵ Этими образовательными местами на уроке занимались педагоги О. Свиридова, О. Островерх в г. Красноярске под руководством Б.Д. Эльконина.

³⁶ О том, как решается это задача можно подробно ознакомиться в книге Цукерман Г.А., Венгера А.Л. Развитие учебной самостоятельности., М.. ОИРО, 2010.- с.92-118

является субъектом учебной деятельности, если он участвует в поиске и построении новых способов действия в ситуации постановки и решения учебной задачи»[28]. Действительно, ядром, сердцем субъектности в учебной деятельности является поиск новых способов действия в ситуации, когда старый способ не работает, а решение новой задачи уже достаточно мотивировано.

Здесь хорошо бы остановиться и попробовать провести параллель с зарубежным опытом формирующего (формативного) оценивания, где урок тоже определяется местом для организации такого типа оценивания. Однако акцент делается не на включения детей постановку новой задачи и ее решения, а все силы бросаются на изменение подходов к **опросу** учащихся (см. раздел 1.3.2). Использование техник опроса для построения в ходе урока разнообразных диалогов. Авторы проекта «КМОФАР» указывали перед запуском своих работ «Многие учителя не планируют занятия и не ведут диалог в классе способами, которые могли бы помочь ученикам обучаться». Исходя из этого посыла в проекте была описана методика как строить опрос детей так, чтобы через диалоги можно было увидеть учителю что дети знают, а в чем у них проблема. Собственно, содержание учебного материала их не интересовала. Менялись только внешние методические приемы под определенную задачу. Советы для учителей были сведены к следующему:

- «*больше усилий необходимо прилагать для составления вопросов. Эти вопросы должны способствовать развитию критического мышления учащихся.*

• «*время ожидания* необходимо увеличить на несколько секунд для того, чтобы дать возможность ученикам обдумать вопрос, а также предполагается, что у каждого ученика имеется свой ответ на поставленный вопрос и умение поддержать беседу. Тогда, все ответы, правильные или неправильные, могут быть использованы для развития понимания темы учениками. Целью опроса в большей степени является развитие глубокого понимания вопроса, чем просто получение ответа.

• «*выполняемые последующие задания должны быть глубокого содержания, так как они дают возможность ученикам расширять свое понимание.* [28]

Другими словами, единственной задачей для английских педагогов в постановке вопросов является получение информации, необходимой учителю или над которыми ученикам придется размышлять. Когда такие изменения в практике реализации Проекта произошли, как показал опыт, учащиеся стали более активными участниками образовательного процесса и осознали, что обучение в меньшей степени зависит от их способности дать мгновенный правильный ответ, но в большей степени от их готовности выражать свои мысли и уметь отстоять свое понимание. Роль учителя также постепенно изменилась от простого презентатора информации к руководителю процесса развития идей, выраженных учениками.

Из приведенного примера видна принципиально разница между двумя подходами к оцениванию для обучения. Наш подход базируется на принципиальных изменениях в построении содержания обучения и роли учащихся в освоении знаний, в отличии от западного, где акцент сделан на изменениях прежде всего в методике работы учителя с учащимися.

Урок – как место для специальной работы учащихся (в том числе, и в малых группах) под руководством учителя по **формированию учебных действий контроля и оценки**. Это второе предназначение урочных форм учебной деятельности.

Оптимальное время для формирования этих учебных действий у детей - 1-6 классы. Следовательно, все основные учебные предметы должны предусмотреть в своих программах и календарно-тематических планах такое место и такую работу.

Поскольку для нас результатом является не конкретный набор знаний, умений и навыков, а способ действия, то диагностика в рамках формирующего оценивания должна быть направлена на различение способов действий. В проверочных, диагностических работах мы можем получать только некоторые продукты действия, по которым иногда можно лишь догадываться о способе действия. Один и тот же ответ может быть следствием разного уровня понимания и разного способа действия.

Поэтому оценивать способ действия эффективнее в **ситуации наблюдения за процессом выполнения действия**. Конечно, речь идет не о пассивном наблюдении (случится – не случится), а о наблюдении через предъявление школьникам определенного типа заданий («ловушек»), в которых происходит столкновение натурального (обыденного) и культурного представления о феномене (объекте, явлении, событии).

Например, школьникам предъявляется совокупность текстов без названия авторов. Школьники должны указать авторов текстов, исходя из позиционной принадлежности этих авторов. Если учащиеся правильно определили авторов текстов, мы еще не можем судить о сформированности способа описания исторических событий и явлений. Диагностировать мы это можем только при использовании детьми этого способа при описании своей личной истории.

Для такой работы на уроках педагогам необходимо освоить приемы конструирования таких «заданий-ловушек» и освоить особенности наблюдения на уроке за выполнением учащимися таких заданий.

«Задание-ловушка» - это особый педагогический прием, который возник при разработке образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В.Давыдова, направленный на диагностику понимания способа действия при решении конкретно-практических задач. В настоящее время такой прием используется не только в учебниках развивающего обучения, но и за его пределами.

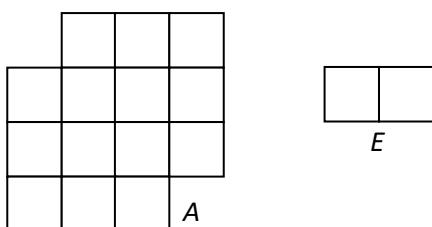
Приведем несколько примеров приемов по конструированию «ловушек».

1 прием: прямое прочтение задания провоцирует натуральное действие или актуализацию натуральных представлений, в то время, как задание требует культурного способа действия.

Например, задание написать свою историю страны за последние 10 лет, можно выполнить, просто перечислив факты, которые произошли за 10 лет в истории страны. В то время как в задании ключевым является слово «свою», и критерием выполнения этого задания является то, насколько учащийся определяет свое отношение к этим фактам.

2 прием: задания формулируются таким образом, что создается ситуация, провоцирующая ошибочное действие.

Например, необходимо измерить площадь A единицей E.



Ошибкачными будут измерения, приводящие к числам 8 и 6. В первом случае учащиеся, сводят единицу измерения к отдельности – штуке. Во втором случае – учащиеся воспринимают единицу измерения не как величину, а как фигуру.

Другой пример: учащимся предлагается из описаний нескольких ситуаций общения между людьми выбрать конфликтные ситуации. Провокация заключается в том, что внешние атрибуты ситуации свидетельствуют о наличии конфликта, но реально столкновения интересов, ценностей, действий нет.

3 прием: задания, которые сформулированы в привычной форме, однако на самом деле требуют доопределения:

- задания, требующие доопределения двумя (несколькими) способами (если вот так, то... если вот так, то...);
- задания, когда невозможно доопределение

4 прием: задания с некорректными формулировками:

- взаимоисключающие условия (*Например, придумать слово из одного слога с двумя гласными*).

5 прием: задания, которые явно не указывают на использование определенных способов действия, однако, требуют их применения (типа PIZA), задания с переизбытком данных, принципиально нерешаемые задания³⁷.

Помимо заданий с «ловушками» учитель должен обладать набором простых приемов и техник для формирования действий контроля и оценки (или другими словами самоконтроля и самооценки). Примерами таких приемов могут быть:

- «волшебные линеечки» (изобретение оценочных шкал школьниками);
- «прогностическая оценка» (оценка своих возможностей для решения той или иной задачи);
- «составление заданий с ловушками» (определение или установление возможных ошибкоопасных мест или мест, имеющих разные варианты решений и т.п.);
- «работа с образцом» (умение вычленять операциональный состав действия);
- «составление задачи, подобной данной» (вычленение существенного в представленной задачи);
- «классификация задач по способу их решения» (выделение общего способа решения задачи);
- «составление задачи по чертежу» (переход от графического языка к словесному описанию);
- «письмо с дырками» (видеть ошибкоопасные места в слове);
- «создание помощника для проверки работ» (изготовление или поиск себе «помощника» с помощью которого можно точно проверить выполненное задание);
- «составление проверочных заданий» (выделение критериев и на их основе разработка проверочных заданий);

³⁷ Про «ловушки», их виды и способы конструирования можно прочесть в книге Г.А. Цукерман «Виды общения в обучении», Томск, Пеленг, 1994.- 224с.

- «обоснованный отказ от выполнения задания» (обозначение границы своих знаний, обнаружение заданий с недостающими условиями);
- «умные вопросы» (определение «дефицита» в той или иной задачи: « я этого не знаю, но могу узнать, если...»)
- «многоступенчатый выбор» (работа со столом «заданий»);
- «орфографические или математические софизмы» (обнаружение и опровержение псевдологичного рассуждения при решении той или иной задачи);
- «разноцветные поправки» (работа над совершенствованием своего текста, неоднократный возврат за продолжительный отрезок времени).

Все эти приемы оценивания со стороны прежде всего ребенка вначале становятся предметом использования на уроках, потом постепенно они переходят в самостоятельные и проверочные работы, в том числе и в итоговые.

Обратимся опять к зарубежному опыту (первый подход), как там решается проблема включения самооценки ребенка в формирующее оценивание.

В тех материалах, которыми мы располагаем используются приемы и техники для самооценки уже либо совершенного действия без рассмотрения самих способов действия при их освоении, либо затруднений при выполнении задания.

Так, например, одна простая и эффективная идея – использование учениками **табличек «светофора»**, оценивание своей выполненной работы в зеленом, желтом или красном цвете, что соответственно обозначает хорошее, неполное или малое понимание. Эти обозначения служат простым средством сообщения самооценки учеников. Учеников затем могут попросить прокомментировать свое мнение в группе сверстников, тем самым, связывая самооценку и оценку сверстниками. Это соединение может помочь им развить навыки, а разъединение необходимо для эффективной самооценки.

Другой вариант заключается в том, чтобы сначала попросить учеников использовать свои таблички - «светофоры» на определенном этапе работы, а затем, подняв руку, показать какой-зеленый, желтый или красный цвет они поставили за работу. Педагог может объединить в пары отдельно «зеленых» или «желтых», чтобы они помогли друг другу решить проблему, в то время как группа «красных» беседует с преподавателем с целью решения своих глубоких пробелов. Для того чтобы работа в группах сверстников была успешной, многим ученикам необходимо дать указания, как вести себя в группах, включая такие навыки как умение слушать других и делать все поочередно.

Такой опыт западных коллег позволил им сформулировать свои рекомендации для улучшения работы в классе:

- критерии оценивания любых учебных достижений должны быть прозрачными для учащихся для того, чтобы они могли получить ясное представление о целях своей работы и что необходимо сделать для успешного ее завершения. Такие критерии могут быть абстрактными, но должны использоваться конкретные примеры при построении заданий на развитие понимания;;
- учеников следует обучать особенностям и навыкам сотрудничества при оценивании сверстников, так как они действительно важны, и так как оценивание сверстников может помочь развитию объективности, необходимой при самооценивании;

- ученики должны помнить о цели их деятельности и оценивать свой собственный прогресс на пути достижения этих целей. Тогда они смогут уметь управлять своей работой и тем самым становиться более самостоятельными учениками.

Как видно из текста, и здесь мы принципиально расходимся с зарубежными аналогами в путях и способах развития у детей самооценки. В нашем варианте ученик учится производить действие контроля и самооценки либо в рамках осуществления непосредственного предметного действия, либо в специально созданных «провокационных» условиях, где необходимо рефлексивно относиться к основаниям либо собственных действий, либо действий своих сверстников.

Урок – как место **предъявления результатов и продуктов** учебной деятельности на оценку по инициативе самого ребенка (детей).

Очень важно в рамках формирующего оценивания добиться того, чтобы ученики сами по своей инициативе хотели и не боялись предъявлять свои результаты обучения(учения) и продукты деятельности на публичную оценку своим сверстниках, взрослым (учителям, родителям). Предъявить по собственной инициативе на оценку свою работу, свои знания – это **ответственное действие** ребенка, которое надо формировать, начиная с первого класса. Для этого необходимы следующие условия:

- выделить в классной комнате и рабочих тетрадях учащихся специальные места: «место на оценку» (большая доска в классе) и «место сомнений-тренировок» (маленькие доски-мольберты, не менее двух) и использовать по назначению. На большую доску выходят только те ребята, которые хотят получить за свои действия на ней оценку. При такой ситуации учитель и сверстники имеют право производить оценку действий ученика в любой форме, принятой в классе. Если ученик сомневается, не уверен, но хочет поделиться своими сомнениями, чтобы снять проблему, выходит на «доску сомнений» и на ней выполняет задание. При любом варианте выполнения задания работа ребенка не оценивается, а может обсуждаться и оказываться ему помощь.

В рабочих тетрадях может быть два варианта организации действий: либо в ней сразу появляется два пространства - «черновик» и «чистовик»; либо вся тетрадь изначально является «черновиком», а то, что ребенком в тетради обводится на оценку автоматически становится «чистовиком». В обоих случаях оценка может появляться только на «чистовиках». «Черновик» - пространство проб и тренировок, поисковых действий (аналог маленькой доски в классе). «Чистовик» в тетради – «место на оценку» (аналог большой классной доски). Переход с «черновика» на «чистовик» осуществляют сам непосредственно ребенок;

- в календарно-тематическом планировании выделить специальные уроки (мы их называем уроки-презентации) для **публичного предъявления учащимися результатов**, например, своей домашней самостоятельной работы, сетевых проектов, образовательных экспедиций, образовательных модулей и т.д. К этим урокам учащиеся специально готовятся. С помощью этих уроков учитель, и учащиеся осваивают различные умения публичной коммуникации, отрабатываются способы устных монологических и диалогических выступлений. Осваиваются критерии экспертных оценок публичной коммуникации и продуктивной деятельности. Тот, кто пока не может публично выступать с результатами своей деятельности можно использовать возможности электронной

информационно-образовательной среды, в которой любой учащийся на «доске публичных презентаций и достижений» может разместить свои материалы, а любой ученик, взрослый может к этим материалам отнестись, оставив свой комментарий, отзыв, свою содержательную оценку (см. www.ints.pro);

• изменить подходы к **процедурам оценивания публичных результатов и продуктов обучения**. Здесь важно понимать, что обучение – это не просто познавательный процесс: оно вовлекает человека целиком. Необходимость в мотивировании ученика очевидна, и часто подразумевается, что предложение таких внешних наград как отметки, золотые звезды и призы – это наилучший способ мотивировать его. Однако существуют доказательства, опровергающие данное предположение. Ученики приложат усилие для выполнения задания в том случае, если они будут уверены, что могут достигнуть чего-либо. Если публичное выступление рассматривается как соревнование, то каждый знает, что будут как проигравшие, так и победители, и те, кто находится в списке проигравших ранее, не увидят смысла в старании. Таким образом, проблема заключается в мотивации каждого, несмотря на то, что некоторые обязательно достигнут меньшего успеха, чем другие. Для решения этой проблемы лучше при оценивании использовать **отзывы, комментарии к работе или выступления определенного стиля**. В этом месте мы солидарны с зарубежными коллегами. Как правило, отзыв в виде поощрения или оценок увеличивает скорее личную заинтересованность, чем заинтересованность в задании. Он может фокусировать внимание учеников на их «способности», а не на важности приложенных усилий, таким образом, разрушая чувство собственного достоинства слабоуспевающих и приводя к проблеме «кускоенной беспомощности»³⁸. Отзыв, комментарий, который сосредоточен на том, что необходимо сделать, улучшить может заставить всех поверить в то, что они могут улучшить свое обучение. Такой отзыв или комментарий может повысить обучение непосредственно через усилие; и во вторую очередь через мотивацию, вложенную в это усилие.

На подобных уроках при оценивании необходимо исключить всякого рода соревнования. Специалисты из Англии в своих исследованиях показали, что в конкурирующей системе, слабоуспевающие ученики связывают свою успеваемость с недостатком «способностей», успешные ученики с их усилием. В проблемно-ориентированной системе, успеваемость приписывается к усилию, и обучение улучшается, в частности среди неуспевающих учащихся.³⁹

Наш собственный опыт на протяжении 20 лет показал, что комментарии и отзывы как оценочные процедуры публичных выступлений и презентаций школьников улучшают их результативность в том случае, если эти процедуры делают акцент не на суждения или отметки, а указывают пути дальнейшего улучшения представленных задач, работ, продуктов и т.п.

³⁸ Carol S.Dweck, “Motivational Processes Affecting Learning”, American Psychologist (Special Issue: Psychological Science and Education), том 41, 1986, стр.40-48.

³⁹ Rhonda G. Craven, Herbert W.Marsh, Raymond L.Debus, “Effects of Internally Focused Feedback on Enhancement of Academic Self-Concept”, Journal of Educational Psychology, том 83, 1992, стр 17-27.

Урок важное образовательное место для разворачивания оценивания для обучения, но не единственное. Чтобы формирующее оценивание смогло выполнить все свои функции необходимо помимо урока включить в образовательный процесс следующие внеурочные формы учебной деятельности:

Учебное занятие - место индивидуальной, групповой работы над формированием самооценки учащихся и использование ее для улучшения результатов обучения.

Эти занятия могут проводиться как после проведенных диагностических и проверочных работ, так и до их проведения. Как правило, занятия проходят по подгруппам (не более 10-12 человек), чтобы можно было успеть учителю поработать с каждым учеником или группой учащихся.

Подобные занятия могут быть двух видов.

Первый вид занятия – выявление ошибок, определение проблем, трудностей и достижений каждого ребенка на основе сопоставление оценок ученика и учителя после проведенных диагностических, проверочных работ.

Для такой работы у ребенка должны быть:

- оценочный лист, в котором отражены критериальные оценки как ученика, так и учителя, место для согласованной оценки, а также место для набора заданий для формирования индивидуальной (групповой) самостоятельной работы по ликвидации выявленных ошибок, проблем и трудностей из отдельных разделов учебной программы (более подробно о проведении подобных занятий будем рассмотрено чуть позже);
- непосредственно сама диагностическая или проверочная работа для работы с ней (не рекомендуется учителю оставлять сразу в ней свои пометки, надо чтобы ученик пробовал сам найти свои ошибки);
- набор отдельных заданий из разных источников для формирования каждым учеником своей индивидуальной самостоятельной работы;
- заготовка для формирования план-сетки работы по реализации учениками своего индивидуального «технического задания».

Итогом подобных занятий должен быть заполненный оценочный лист с перечнем проблем и трудностей ученика, а также набора номеров заданий для своей самостоятельной работы, план-сетка выполнения самостоятельной работы. Желательно согласовать составленное каждым учеником «техническое задание» для себя, план-сетку выполнения этого технического задания с учителем.

Оба вида занятия можно полностью проводить дистанционно в специально созданной электронной информационно-образовательной среде, что сэкономит определенное количество времени учащихся и учителя, а работу сделает более эффективной и качественной.

Второй вид занятия – разработка самими учащимися зданий, вопросов под определенные темы учебной программы и их апробация между сверстниками.

Второй вид занятия похож на то, что предлагают наши зарубежные коллеги. Выше мы уже говорили о том, что в зарубежном Проекте практика самооценивания и оценивания сверстниками может быть использована в помощь ученикам при подготовке к тестам, как описано в следующей ситуации:

«Ученики не использовали ни один из методов повторения, которые мы обсуждали в классе. При более подробном опросе, выяснилось, что они тратят много времени на пассивное повторение материалов. Они перечитывают свои работы, при этом, не занимаются активной ревизией и обзором своей работы. Делая домашнюю работу, они не использовали те активные обучающие стратегии, которыми мы пользовались в классе».

Вместо повторения зарубежные коллеги в рамках подготовки к промежуточным и итоговым тестам используют прием составления заданий и вопросов к подобным тестам и через такую форму работы готовятся к его написанию. Как собственное открытие они пишут о том, что в процессе исследования они получили данные, что те ученики, которые готовились к экзаменам, создавая и, затем отвечая на свои собственные вопросы написали тест лучше, чем аналогичная группа учащихся, которые готовились к тесту традиционным способом. Зарубежные коллеги утверждают, что разработка тестовых вопросов самими учащимися помогают им получить общее и более глубокое представление о курсе, теме и т.п. Нельзя не согласиться с их точкой зрения.

«Ученикам нужно было подумать, что именно помогает создать хороший вопрос для теста – для этого им необходимо было полное понимание темы. И, как вознаграждение, лучшие вопросы были включены в тест для класса. Таким образом, ученики видят, что их работа ценится, а я могу оценить их прогресс в этих областях. Разбирая тест, следует использовать групповую работу и обсуждение между учениками, концентрируясь на проблемах определенной темы – Энжела, Школа Cornbury Estate»⁴⁰.

Как видим, что в этом виде занятий у нас есть общий подход – учить детей самим составлять задания, вопросы по пройденной, изученной теме и потом их апробовать на себе или своих сверстниках. Отличие наших действий от зарубежных коллег мы это с учащимися делаем не в рамках «повторения», подготовки к проверочной работе, тесту, а на постоянной основе, как элемент рефлексивной деятельности учащихся. Создавая, конструируя свои задачи, задания, вопросы учащиеся вынуждены «изнутри» рассмотреть все связи и отношения изучаемой темы. Разработать задачу, задание или придумать вопрос – это значит описать и критерии, по которым можно будет потом оценить действия и результаты того, кто будет их решать задачу или отвечать на составленный вопрос. Составленные и апробованные задачи учащихся могут впоследствии использоваться учителем в различных проверочных работах.

Кстати, оба вида занятий можно полностью проводить дистанционно в специально созданной электронной информационно-образовательной среде, что сэкономит определенное количество времени учащимся и учителю, а работу в этом направлении сделает более эффективной и качественной.

⁴⁰ Paul W.Foos, Joseph J.Mora, Sharon Tkacz, “Student Study Techniques and the Generation Effect”, Journal of Educational Psychology, том 86, 1994, стр. 567-76; и Alison King, “Facilitating Elaborative Learning Through Guided Student-Generated Questioning”, Educational Psychologist, том 27, 1992, стр.111-26.

*Домашнюю самостоятельную работу*⁴¹ - как специально организованное место по формированию контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников. Можно также назвать пространством проб и тренировок. Такая работа, как правило, рассчитана на 3-4 недели и идет параллельно коллективным формам учебной деятельности в классе. Основная цель домашней самостоятельной работы – привить желание учиться не только на уроке, заложив основные способы и приемы самостоятельной работы детей за пределами класса (в домашних условиях).

Такая работа должна начинаться уже в первом классе и продолжаться на протяжении всего периода обучения в школе. Без системной самостоятельной работы не может быть освоена ни одна учебная предметная программа, не может быть сформирована контрольно-оценочная самостоятельность школьника и ребенок не сможет сам научиться учиться, а значит образовываться на протяжении всей своей жизни.

Самостоятельной работой учащегося можно назвать такую деятельность, когда он сам определяет **содержание** работы (Что он будет делать? С каким материалом работать?), **объем** содержательных элементов (Сколько ему нужно решить задач?), **сроки, темп, время** на выполнение отобранных заданий, изучения материала и информационных источников (Когда он собирается все это делать?), сам **контролирует** выполнения своего плана и сам определяет, что он **готов** **предъявить на оценку** своим сверстникам и учителю.

Такая работа принципиально отличается от ежедневных домашних заданий, в которых сам учитель определяет: что? сколько? и к какому сроку? дети должны выполнить, сам контролирует и сам оценивает такую работу.

При запуске самостоятельной работы, начиная с первого класса (например, весь раздел «Графики» из русского языка и математики первого полугодия первого класса может быть вынесен на самостоятельную работу) могут быть уже решены следующие педагогические задачи:

- освоены такие инструменты, как «черновик» и «чистовик» (разделение пространства: на тренировку и оценку);
- сформирована потребность в осуществлении контрольных действий по образцу;
- освоены первичные приемы планирования своих действий, соотнесение их со временем, которое тратиться на выполнение домашних уроков;
- принят набор правил для учащихся: право на ошибку, на отсроченный результат, возможность не предъявлять на оценку свои результаты и продукты в ходе изучения темы, если ученик понимает, что он еще не готов к публичной оценки;
- созданы условия для формирования самооценки ученика (относительно своего действия, а не личности), взаимооценки (оценки другого (сверстника) по заданным критериям).

Для организации домашней самостоятельной работы учащихся необходимо иметь:

⁴¹ Самостоятельная работа может проводиться и на территории школы в специально отведенное время (школы полного дня, интернаты), а также можно организовать самостоятельную работу в рамках часов внеурочной деятельности (например, первыми часами (8.30-9.15) каждый день занятий в школе; по субботам или во второй половине дня). Место и время выполнения работы определяется местными особенностями. Важно, чтобы такое пространство для работы детей было задано.

- учебный материал по сквозным предметно-содержательным линиям, указанных в учебной программе;
- разработанные под сквозные предметно-содержательные линии набор заданий, карточек, банк заданий (при использовании электронной информационно-образовательной среды школы). Задания должны быть нескольких уровней: на самоконтроль по отдельным вопросам изучаемой темы; на рефлексию и понимание ключевых аспектов темы и творческие задания;
- оценочный лист по итогам последней проверочной работы, в котором указан набор заданий для дальнейшей самостоятельной работы, комментарии учителя, а также план-сетка распределения заданий для их выполнения;
- возможность задавать вопросы, консультироваться в ходе выполнения самостоятельной работы либо через очный формат «консультация» (специальное место и время для проведения очной консультации), либо с использованием дистанционного формата в электронной информационно-образовательной среде;
- право ученика предъявить на оценку только те задания, которые он считает нужными (обводятся номера заданий на оценку), а учитель, просматривая все выполненные задания, оценивает только те задания, которые ученик «разрешил» оценивать;
- либо тетрадь для самостоятельной работы, либо набор самостоятельных работ в электронной среде с возможностью их выборочного оценивания и содержательного комментирования.

Самостоятельные работы имеют **циклический характер**, повторяются с интервалом 4-5 недель по одним и тем же сквозным предметно-содержательным линиям. Всего за учебный год по одному учебному предмету может быть выполнено 5-6 работ.

Итак, самостоятельную работу мы рассматриваем как форму индивидуальной или групповой учебной деятельности, в рамках которой учащиеся:

- ставят собственные задачи, направленные на испытание имеющихся у них предметных средств;
- решают «чужие» задачи, работая с оценочным листом учебной темы, блока, определяя свой уровень освоения материала и возможность предъявления его на оценку учителю;
- строят индивидуальные образовательные траектории движения в учебном предмете.

Мастерскую – как место для проведения индивидуальных или групповых занятий по оказанию учащимся помощи при возникновении трудностей в обучении в рамках внеурочных форм учебной деятельности. Инициатором посещения таких занятий могут выступать и сами учащиеся, и их родители, а также непосредственно учитель. Такие занятия носят избирательный и необязательный для всех учащихся характер. В нашем опыте подобные занятия в начальной школе проводились в утренние часы с 8.30 до 9.15. Собственно уроки начинались с 9.30.

Образовательный модуль – как образовательное место для координации учебных предметов и переноса предметных способов/средств действия в нестандартные, жизненные, квазиреальные, модельные ситуации.

Формирующее оценивание необходимо не только в рамках отдельных учебных дисциплин, но и в ситуациях пересечений, координации учебных предметов.

Каждый образовательный модуль может быть рассчитан на 20-30 учебных часов. Конкретное соотношение часов по разным учебным предметам для каждого модуля свое. Основная идея модулей состоит в координации (пересечении) разных учебных предметов. Такая координация дает возможность:

- **учителю** – увидеть отдельные учебные предметы как части единого образовательного процесса, действия учащихся в нестандартных ситуациях при учебном сотрудничестве;

- **ученику** – переносить знания и умения, сформированные в рамках одного учебного предмета, на решение задач другого учебного предмета, а также проявить свои умения действовать в малой группе в нестандартной ситуации;

- **ученическому коллективу** – осуществлять практико-ориентированную деятельность, в которой формируются разнообразные компетентности.

Предлагаются два варианта реализации образовательных модулей в образовательном процессе:

1 вариант – модуль как отдельное целое, включенное в учебный план. Занятия по модулю проходит каждый день методом «погружения» (от 5 до 10 дней). Примером такого модуля в начальной школе может быть проектная задача или межпредметная практика.⁴²

2 вариант – модуль как совокупность фрагментов учебных курсов. Часы делятся между предметами в определенной пропорции и реализуются на разных учебных предметах.

В обоих случаях важно использования формирующего оценивания для диагностики так называемых ключевых компетентностей школьников, используя метод экспертных оценок.

3. Обеспечить **организационными условиями** разворачивание формирующего оценивания в классе.

Прежде всего необходимо предусмотреть в **учебном плане и плане внеурочной деятельности** все формы для организации формирующего оценивания. Для примера приведем эти документы для начальной школы и покажем место этих форм в образовательном плане (учебный план плюс план внеурочной деятельности)⁴³.

Таблица 6

**Образовательный план для начальной школы
(пятидневная учебная неделя с шестым развивающим днем)**

Предметные области, учебные предметы,	классы	Итого
---------------------------------------	--------	-------

⁴² Более подробно о проектных задачах можно познакомиться в книгах Проектные задачи в начальной школе// под ред. Воронцова А.Б. М., Просвещение, 2011.- 145с.; Сборник проектных задач в 2-х частях// под ред. Воронцова А.Б. М., Просвещение, 2011.-134с.; «Новая начальная школа» под ред. Е.В Чудиновой на сайте единой коллекции цифровых образовательных ресурсов <http://school-collection.edu.ru/>

⁴³ Желтым цветом в плане выделены внеурочные формы формирующего оценивания

	модули	1	2	3	4	
1. Обязательная часть учебной деятельности						
1.1.	Филология					
1.1.1.	Русский язык	132	102	102	102	438
1.1.2.	Литературное чтение	33	68	68	68	237
1.1.3.	Иностранный язык		68	68	68	204
1.2.	Математика и информатика					
1.2.1.	Математика	66	102	102	102	372
1.3.	Окружающий мир					
1.3.1.	Окружающий мир	33	68	68	68	237
1.4.	Искусство					
1.4.1.	Изобразительное искусство и художественный труд	66	68	68	34	236
1.4.2.	Музыкально-сценическое искусство	33	34	34	34	135
1.4.3.	Духовно-нравственная культура народов РФ	-	-	-	34	34
1.5.	Технология					
1.5.1.	Информационные технологии	33	34	34	34	135
1.6.	Физическая культура	66	68	68	68	270
Итого по разделу 1		462	612	612	612	2298
2. Вариативная часть в рамках учебной деятельности во внеурочных формах						
2.1.	Предметные области во внеурочных формах	111	120	120	120	471
2.1.1.	Консультативные индивидуально-групповые занятия	45	86	86	86	303
2.1.2.	Спортивные соревнования	33	34	34	34	135
2.1.3.	Английский язык	33	-			33
2.2.	Образовательные рефлексивно- развивающие межпредметные модули	120	50	50	50	270
2.2.1.	ОМ «Первый раз в первый класс»	60	-	-	-	60
2.2.2.	Текущие ОМ (проектные задачи)	40	25	25	25	115
2.2.3.	Рефлексивный (итоговый) ОМ	20	25	25	25	95
Итого по разделу 2		231	170	170	170	741
Всего по разделу 1-2		693	782	782	782	3039
3. Вариативная часть за пределами учебной деятельности						
3.1.	Внеучебная образовательная деятельность	231	272	272	272	1047
3.1.1.	Проектно-исследовательская деятельность, в том числе и проектные задачи	66	68	68	68	270
3.1.2.	Предметные мастерские	66	68	68	68	270
3.1.3.	Классная рефлексия	33	34	34	34	135
3.1.4.	Образовательные экспедиции и путешествия	33	34	34	34	135
3.1.5.	Образовательное событие	33	34	34	34	135
3.1.6.	Клубная деятельность	-	34	34	34	102
Итого по разделу 3		231	272	272	272	1047
Всего по разделу 1-3		924	1054	1054	1054	4086
4. Домашняя самостоятельная работа						
4.1.	Русский язык	23	66	66	66	221

4.2.	Математика	23	66	66	66	221
4.3.	Литературное чтение	18	30	30	30	108
4.4.	Окружающий мир	18	30	30	30	108
4.5.	Иностранный язык	-	60	60	60	180
	Итого по разделу 4	82	254	254	254	844

Помимо образовательного плана еще одним условием, необходимым для формирующего оценивания должно стать **расписание учебных и внеучебных занятий**. Это расписание должно помогать учителям и учащимся в формирующем оценивании. В связи с этим, во-первых, расписание должно быть динамичным и строиться под «заказ» педагогов. Во-вторых, в нем должно быть чередование урочных и внеурочных форм. В-третьих, целесообразно использовать субботы для индивидуально-групповых занятий (мастерские, консультации), самостоятельной работы, внеурочной деятельности. В-четвертых, для основной школы (6-9 класс) целесообразно использовать «концентрированное обучение» с выделением специального времени и места как для самостоятельной работы, так и для других образовательных мест: консультаций, мастерских, модулей.

Приведем два примера расписаний для начальной и основной школы с выделением мест для формирующего оценивания.

Таблица 7
Расписание занятий в третьем классе на период со 2 по 7 октября 2016 года
(вариант 1)

Уроки	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
8.30. - 9.15	Р- консульт.	М- консульт.	Р-мастерская	М-консульт.	А-мастерская	Индив-групп
9.30 - 10.15	Математика	Русский	Математика	Русский	Лит.чтение	консультации
10.35 - 11.20	Анг/информ.	Окруж.мир	Русский	Математика	Русский	Образов.
11.40 - 12.25	Анг/информ.	Музыка	Анг/ИЗО	Физ-ра	Худ.труд	событие
12.35 - 13.20	Физ-ра	Лит.чтение	Анг/ИЗО	Окруж.мир	Рефлексия	
13.30 - 15.00	обед, прогулка					
15.00 - 15.45	ДО.	ДО	Литер.клуб	ДО	Образ.путеш	
16.00 - 16.45	Самостоятельная работа учащихся					Образ.путеш

В варианте 1 с утра (8.30 -9.15) проводятся мастерские, консультации по выбору учащихся, родителей, педагогов. Уроки начинаются с 9.30. Самостоятельная работа учащихся в этом варианте проводится в школе каждый день с 16.00 до 16.45 (ученик сам выбирает, чем он будет заниматься в этот час каждый день в соответствии с план-сеткой). Суббота тоже день посещение занятий по выбору. В этот же день могут проходить образовательные события.

Таблица 8
Расписание занятий в третьем классе на период с 23 по 28 октября 2016 года
(вариант 2)

Уроки	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
8.30. - 9.15	Р- консульт.	М- консульт.	Р-мастерская	М-консульт.	А-мастерская	Индив-групп
9.30 - 10.15	Образ.модуль	Образ.модул	Образ.модул	Образ.модул	Образ.модуль	консультации

10.35 - 11.20	Образ.модуль	Образ.модул	Образ.модул	Образ.модул	Образ.модуль	Образов.
11.40 - 12.25	ИЗО-мастер.	Муз-мастер	Спорт-маст.	ИНФ-маст.	Труд-маст.	событие
12.35 - 13.20	Образ.модул.	Образ.модул	Образ.модул	Образ.модул	Образ.модуль	
13.30 - 15.00			обед, прогулка			
15.00 - 15.45	ДО	ДО	Литер.клуб	ДО	ДО	
16.00 - 16.45		Самостоятельная работа учащихся			ДО	

В варианте 2 на данной неделе проводится образовательный модуль (общее количество часов модуля 20 часов. Внутри модуля проводятся творческие мастерские.

Таблица 9
Расписание занятий в третьем классе на период с 24 по 29 ноября 2016 года
(вариант 3)

Уроки	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
8.30. - 9.15	Русский	Математика	Мастерские	Русский	Математика	
9.30 - 10.15	Математика	Окр.мир	Консультант.	Анг/ИЗО	Русский	Спортивные
10.35 - 11.20	Англ/Информ	Русский	Клубы	Анг/ИЗО		соревнования
11.40 - 12.25	Англ/Информ	Музыка	Пр-Иссслед.	Лит.чтение	Физ-ра	
12.35 - 13.20	Физ-ра	Лит.чтение	Рефлексия	Окр.мир	Хул.труд	
13.30 - 15.00			Обед, прогулка			
15.00 - 15.45	ДО	ДО	Литер.клуб	ДО	ДО	
16.00 - 16.45		Самостоятельная работа учащихся			ДО	

В варианте 3 в среду весь день по выбору учащихся. В этот день работает нелинейное расписание для всех учащихся 2-5-х классов. Дети выбирают разные занятия исходя из состояния дел с обучением.

Таблица 10
Расписание занятий в восьмом классе на октябрь месяц 2016 года
(вариант)

уроки	1 неделя	2 неделя	3 неделя	4 неделя	1 неделя
Понедельник					
1	География	История	Физика	Геометрия	География
2	География	История	Физика	Геометрия	География
3	Русский язык	Русский язык	Русский язык	Русский язык	
4	Физ-ра	Физ-ра	Физ-ра	Физ-ра	
5	Алгебра	Биология	Литература	Химия	Алгебра
6	Алгебра	Биология	Литература	Химия	Алгебра
7	Английский 1 гр.	Английский 1 гр.	Английский 1 гр.	Английский 1 гр.	
Вторник					
1	Алгебра	Биология	Литература	Химия	Алгебра
2	Алгебра	Биология	Литература	Химия	Алгебра
3	Англ/Информатика	Англ/Информатика	Англ/Информатика	Англ/Информатика	
4	Англ/Информатика	Англ/Информатика	Англ/Информатика	Англ/Информатика	
5	География	История	Физика	Геометрия	География
6	География	История	Физика	Геометрия	География
7			Г-консультация	Г-лаборатория	

Среда					
1	География	История	Физика	Геометрия	География
2	География	История	Физика	Геометрия	География
3	Англ/Информатика	Англ/Информатика	Англ/Информатика	Англ/Информатика	
4	Ангд/Информатика	Ангд/Информатика	Ангд/Информатика	Ангд/Информатика	
5	Алгебра	Биология	Литература	Химия	Алгебра
6	Алгебра	Биология	Литература	Химия	Алгебра
7			А-консультация	А-лаборатория	
Четверг					
1	География	Биология	Литература	Химия	География
2	География	Биология	Литература	Химия	География
3	Обществознание	Обществознание	Обществознание	Обществознание	
4	Русский язык	Русский язык	Русский язык	Русский язык	
5	Алгебра	История	Физика	Геометрия	Алгебра
6	Алгебра	История	Физика	Геометрия	Алгебра
7.	Английский 2 гр.	Английский 2 гр.	Английский 2 гр.	Английский 2 гр.	
Пятница					
1	Алгебра	А - мастерская	И-мастерская	Л-мастерская	Алгебра
2	Алгебра	Г- мастерская	Б- мастерская	Ф-мастерская	Алгебра
3	Русский язык	Русский язык	Русский язык	Русский язык	
4	Физ-ра	Физ-ра	Физ-ра	Физ-ра	
5	Черчение и дизайн	Черчение и дизайн	Черчение и дизайн	Черчение и дизайн	
6	Черчение и дизайн	Черчение и дизайн	Черчение и дизайн	Черчение и дизайн	

В данном варианте расписание представлено концентрированное обучение по таким предметам как география, алгебра, история, биология, физика, литература, химия, геометрия. На одной неделе идет «погружение» в предмет (8-10 часов), далее три недели идет самостоятельная работа по предметам, которые уже прошли «погружение», а также проводятся консультации, мастерские и лаборатории по этим же предметам. Через три недели начинается новый учебный блок по этим же предметам. На одной неделе не может быть в «погружении» более 2-х предметов.

Итак, приведенные примеры образовательных планов и расписаний занятий еще раз подтвердили мысль о том, что эти документы являются механизмами реализации содержания образования и определяют организацию образовательного процесса в школе. От этих механизмов в прямую зависит эффективность и результативность формирующего оценивания. Уже то, что описано про формирующую оценку выше показывает нам, что эта технология и она требует определенного времени и системы работы, поэтому без административной поддержки (образовательного плана и расписания) учителям и детям будет сложно реализовать.

3. Образовательная среда

Необходимо еще раз напомнить о том, что формирующее оценивание является частью образовательного процесса и направлено на решение трех задач: формирование контрольно-оценочной самостоятельности школьников как основы учебной самостоятельности; на полное и грамотное разворачивание учебной деятельности в коллективных (начальная школа), коллективно-индивидуальных формах (начальная и основная школа) и индивидуальных формах (основная и старшая школа) и на улучшение

обучения. В зарубежных аналогах в основном формирующее оценивание направлено на решение третье задачи – «оценивание для обучения». Для решения всех трех задач помимо описанных выше требований важно и необходимо обсудить еще одно требование, связанное с так называемой **«образовательной средой»**.

В настоящее время существует несколько современных подходов к определению понятия «образовательная среда» (В.А. Ясвин, В.В. Рубцов, В.И. Панов, А.В. Савенков, В.И. Слободчиков и др.). Для нас ближе всего подход к образовательной среде В.И. Слободчикова. Как подчеркивает В.И. Слободчиков, образовательную среду нельзя считать чем-то однозначным, наперед заданным. **Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образующегося, где они совместно что-либо проектируют и строят.** Такую среду можно рассматривать и как предмет, и как ресурс совместной деятельности [24].

Для решения всех задач формирующего оценивания необходимо в массовой практике быть готовым изменить роли в поддержке коллективно-распределенной учебной деятельности как учителя, так и ученика. Учебное сотрудничество, взаимодействия учителя-учащихся, учащихся между собой и ученика самим с собою являются важными моментами создания эффективной и благоприятной образовательной среды для обучения и учения школьников⁴⁴, в которой ученики могут исследовать свои собственные идеи, услышать альтернативные идеи на языке своих ровесников и оценить их. Кстати, для освоения коллективных форм обучения, работы в малых группах может быть использована идеология и элементы КСО (коллективного способа обучения В.К. Дьяченко [11]. Дополнительное преимущество такой среды обучения – это то, что учитель может работать интенсивно с одной группой, оспаривая идеи и предположения ее членов, зная, что остальная часть класса также усердно работает.

Попробуем и здесь сформулировать ряд требований, способствующих эффективному формирующему оцениванию.

1. Ученикам необходимо изменить поведение от пассивных получателей знаний, предлагаемых учителем, на активных учащихся, которые несут ответственность и управляют своим собственным обучением. Именно такому поведению должен способствовать задачный подход в обучении, где учащиеся проявляют поисковую активность при постановке и решению учебных, учебно-практических и учебно-проектных задач, а также организации специальной линии в обучении – выполнение домашних самостоятельных работ, способствующих более быстрому формированию ответственного поведения за результат собственного учения.

Как правило, учителя бояться отпускать в обучении учащихся на «свободу». Данный подход к обучению пугает педагогов, так они начинают чувствовать, что теряют контроль над деятельностью своих учеников. Однако здесь важно говорить не о потере контроля, а о разделении ответственности за обучение учеников с классом. Не случайно в развивающем обучении появилась фраза «коллективно-распределенная учебная деятельность» (В. В. Репкин, 1996).

⁴⁴ Об этом можно более подробно познакомиться по работам прежде всего Г.А. Цукерман

2. Взаимодействие «учитель-группа совместно действующих детей» является исходной формой учебного сотрудничества в классе и поэтому крайне важно использовать такую форму работы на уроках (и не только) в начальной школе регулярно. На следующих этапах обучения форму работы учащихся должны выбирать сами учащиеся. Что касается внеурочных видов деятельности, то, как правило, они реализуются в групповой работе. Каждому учителю надо знать, что работа в малой группе может дать:

- каждому ребенку эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие дети вообще не могут включиться в общую работу класса без принуждения, а у робких и слабо подготовленных детей развиваются симптомы школьной тревожности;
- учащимся попробовать свои силы в ситуации, где нет давящего авторитета учителя и внимания всего класса;
- детям опыт выполнения работ, составляющих основу умения учиться (контроль и оценка, полагание цели и планирования совместных действий);
- учителю дополнительные средства вовлечения детей в содержание обучения;
- педагогам возможность и необходимость органически сочетать на уроке «обучение» и «воспитание»; одновременно строить человеческие и деловые отношения детей.

По результатам (продуктам) групповой работы учитель может регулировать свои педагогические действия для достижения не только предметных результатов обучения.

Так, например, В.В. Давыдов писал: «*Учебное сотрудничество со сверстниками предполагает распределение между детьми различных точек зрения, представляющих разные стороны усваиваемого понятия. Столкновение, конфликт позиций приводят группу к формулировке противоречия, лежащего в основе понятия. Указание на это противоречие выступает тем продуктом групповой работы, по которому взрослый может судить о наличии подлинной совместности в работе детей [10].*

Из текста В.В. Давыдова следует, что работа в группах требуется, как правило, там, где возможен **конструктивный конфликт**. Идея «конструктивного конфликта» рассматривается сейчас как наиболее достоверный объяснительный механизм развивающих эффектов группового взаимодействия (А.Н. Перре-Клермон, В.В.Рубцов, Г.А.Цукерман и др.). Конструктивный конфликт развертывается вокруг противоречия, разрешение которого в групповой дискуссии способствует и обнаружению лучших способов решения задач, и отношению к точке зрения других детей как достойным уважения и понимания. Эффективным средством запуска дискуссий являются **задания-ловушки**, о чём мы писали выше. Эти задания могут строиться так, чтобы жестко разделить, поляризовать класс на группы, высказывающие столь разные точки зрения, что это разница очевидна всем детям⁴⁵.

Помимо групповой работы, носящий позиционный характер. Групповая работа может использоваться и на других этапах работы и не только непосредственно на уроках.

⁴⁵ Подробнее о способах и формах взаимодействия детей внутри группы можно познакомиться в книге Воронцова А.Б., Е.В. Чудинова Учебная деятельность: введение в систему Д.Б.Эльконина- В.В.Давдова. М.. рассказов, 2004.- с.146-152

Широко используется работа в малых группах при проведении образовательных модулей, в том числе при решении проектных задач⁴⁶.

При любой форме организации учебного сотрудничества в классе предлагаем соблюдать следующие правила:

1) детское сотрудничество следует культивировать с той же тщательностью, что и любой другой навык: не игнорируя мелочей, не пытаясь перейти к сложному раньше уяснения простого. Поэтому учителя должны предусмотреть в календарно-тематическом планировании такие учебные занятия, где на предметном материале будет происходить освоение учениками разных способов группового и межгруппового взаимодействия, при этом важно обращать внимание на самостоятельный перенос детьми этих способов работы на другие учебные предметы, в образовательные модули, на внеурочные виды деятельности;

2) вводя новую форму сотрудничества, необходимо отработать ее образец, обсудить с детьми нормы и правила такого взаимодействия. Начинать осваивать разные формы сотрудничества можно на любом уровне школьного образования, но более правильно начинать это делать с начальной школы, когда коллективные формы работы адекватны возрасту младших школьников;

3) по-настоящему формы и способы группового взаимодействия могут быть освоены после неоднократного (2-3 раза) разбора ошибок учащихся при выполнении такого вида работ. Главный принцип разбора ошибок совместной работы состоит в том, чтобы разбирать не содержательные ошибки решения задачи, а ход взаимодействия. Важно понять, ответив на ряд вопросов: Почему группа не справилась с задачей? Что было не так во взаимодействии членов команды (группы)? Что надо изменить было в ходе работы над задачей, чтобы прийти к нужному результату? Для таких «разборов» могут использоваться специальные занятия «классная рефлексия» (обозначена в образовательном плане самостоятельной единицей плана). Проводится один раз в неделю при урочной форме организации учебного процесса и каждый день (в конце дня) при проведении образовательных модулей. Эти занятия носят коллективный характер. Хорошо бы использовать при разборе видеозаписи работы детей в группе;

4) в пределах начальной школы (или на первых этапах обучения в основной школе) в урочных формах непрерывная групповая работа может вестись не более 10 минут. Через каждые 10 минут работы в группе необходимо переключаться на другие формы организации учебной работы, в том числе и обсуждение результатов работы групп;

5) особое внимание необходимо обратить на формирование групп (особенно в начальной школе). Необходимо учитывать, с одной стороны, личные склонности учащихся, с другой стороны, необходимо подбирать группы так, чтобы в ней не было только одних «слабых» или «сильных» учеников. Самому слабому ученику нужен не столько «сильный», сколько терпеливый и доброжелательный партнер. Часто менять состав групп тоже не рекомендуется. Нужно дети внутри группы привыкли к друг другу и понимали значение каждого. Для того, чтобы сложились работоспособные группы, нужны

⁴⁶ Про проектные задачи, организации их решения можно прочитать в книге Проектные задачи в начальной школе// под ред. Воронцова А.Б. М., Просвещение, 2011 – 143с.

обычно 2-3 занятия. Но и на всегда закреплять единый состав групп также не рекомендуется;

6) при оценке работы групп следует подчеркивать не столько ученические, сколько человеческие качества: терпеливость, доброжелательность, вежливость, приветливость, работоспособность, инициативность, ответственность. На уровне начальной школы оценить можно лишь общую работы группы, ни в коем случае не давать детям, работавшим вместе, разных оценок.

Учебная деятельность, реализуемая в формах учебного сотрудничества, позволяет учителю организовать непосредственно в рамках урока систему экспертных оценок за ходом работы в малых группах. При организации разновозрастного сотрудничества старшие школьники (например, 1 и 5 классы, 2 и 4 классы, 5 и 7 классы и т.д.) также могут выступать в качестве экспертов групповой работы и на уроках, и при реализации образовательных модулей.

3. Для эффективного и качественного формирующего оценивания важна также общая доброжелательная обстановка между всеми участниками образовательного процесса. Такая атмосфера достигается за счет изменения, прежде всего, «философии» оценки, которая прежде всего должна быть ориентирована на личные достижения каждого конкретного ученика с использованием безотметочного принципа обучения. К сожалению, с помощью отметки уже с начальной школы закладывается ложная основа детской самооценки, не позволяющая ребенку самостоятельно направлять свое учебное движение. Сам собою напрашивается вывод об отмене отметок в начальной школе, но оценивание и оценка являются естественной составляющей человеческих отношений и совместной работы. Чем младше школьник, тем более он нуждается в оценке каждого своего учебного усилия. Поэтому недостаточно просто отменить отметку – важно заменить ее более содержательным способом оценки достижений каждого ученика⁴⁷. Таким содержательным способом является формирующее оценивание.

Для возникновения у школьника какой бы то ни было учебной самостоятельности, необходимо: а) чтобы он был уверен в себе; б) не обманывал себя и других, т.е. не боялся учителю показать свое незнание; в) чтобы у него было хотя бы в начальном виде сформировано учебное действие оценки. Поэтому учитель должен заботиться и всячески поддерживать положительную общую самооценку детей, а также развести в их сознании «оценку личности» и «оценку действия»), развивая способность ребенка к конкретным

⁴⁷ В соответствии СанПиН 2.4.2.2821-10 (п.10.10) отметки не ставятся только в первом классе. Не понятно почему только в первом. Более того, вместе с отметкой из первого класса фактически ушла оценка, что критично для нормального обучения. Администрация школы, учителя неправильно трактуют положение СанПиН, а звучит это положение так: в первом классе «**обучение проводится без балльного оценивания знаний обучающихся и домашних заданий**». Никто не снимал с педагогов собственно оценивание, которое может проводиться без привлечения баллов: начиная от бинарной шкалы оценивания (да-нет, плюс-минус) и кончая содержательной оценкой. Никто не запрещал в первом классе начать формировать способы и самоконтроля и самооценки. Но факт, есть факт. В первом классе оценивание парализовано школами из-за того, что в сознании части педагогов слеплены такие два понятия, как «отметка» и «оценка». А во втором классе все оценивание зачастую сводится к постановке отметки (в любых баллах: 5,10,100 и т.п.)

оценкам своего учения. Г.А. Цукерман разработала даже специальные правила «оценочной безопасности»⁴⁸.

Обобщая выше сказанное, надо отметить, что приступать к решению педагогической задачи по освоению технологии формирующего оценивания участниками образовательного процесса можно только в такой школе, где существует отношения доверия и взаимопринятия. Образовательная среда должна быть «дружелюбной» и тогда можно ожидать определенных прорывов в системе оценивания. Страх, наказание, подозрение, обман и списывание и список негативных состояний и действий можно было продолжить – закрывают путь к изменению «философии» оценки, а значит блокирует реализацию технологии формирующего оценивания.

Нельзя не сказать несколько слов про то, что в последние годы к словосочетанию «образовательная среда» часто стали добавлять слово «информационная». Создание и накопление различных средств ИКТ для образовательных организаций порождает целый ряд проблем педагогического характера. Как правило, попытки формирования **информационной образовательной среды** (ИОС) предпринимаются как на уровне организаций, так и на уровне регионов и Федерации. Однако, как правило, они сводятся к решению технических проблем взаимоувязывания отдельных средств и технологий информатизации, перевод бумажной документации в электронный вид, включая электронный журнал и дневник. С точки зрения экономии финансовых средств на уровне отдельных регионов и даже Федерации есть желание объединить в одну унифицированную систему информационных ресурсов и технологий, используемые во всех сферах деятельности учебного заведения системы общего среднего образования. Возможно это и нужно для каких-то в большей степени административных задач, но если говорить об информационной образовательной среды для реализации технологии формирующего оценивания, то унификация для такой технологии вредна. Исходя из наших представлений об образовательной среде, фактически, каждый ученик сам создает себе информационную образовательную среду, которая оперативно должна подстраиваться под его образовательные задачи. В связи с таким подходом администрация образовательной организации должна иметь (найти, приобрести) определенный набор электронных инструментов из которых уже ученик, класс, учитель могли создать такие ИОС (об этом пойдет разговор чуть ниже). Невозможно для реализации технологии формирующего оценивания обойтись только единым электронным журналом и электронным дневником.

Однако создание информационно-образовательных сред, которые позволяют сделать образовательный процесс непрерывным, открытым и сетевым вызывает ряд социально-педагогических и этических проблем, которые нельзя не учитывать при реализации технологии формирующего оценивания всеми участниками образовательного процесса [15].

1) *Отношение учитель-ученик.* Традиционная модель репродуктивного обучения: учитель знает и передает детям этот знание в современных условиях практически уже не работает или дает сбои. Теперь и ученик, и учитель равны перед сетевой информацией. Оба стоят они почти на равных перед «границей незнания». Знания,

⁴⁸ Более подробно о правилах «оценочной безопасности» можно ознакомиться в книге Г.А. Цукерман Как младшие школьники учатся учиться». М-Рига, 2000.- 196с.

получаемые из среды Интернет принципиально другие. Надо понимать, что в этих условиях меняются прежде всего функции учителя, например, учитель: тьютор, модератор, продюсер, навигатор, эксперт, проектировщик и т.п. и собственно содержание, и формы обучения. Найти правильное, сбалансированное взаимодействие между учителем и учеником – становится актуальной задачей. Проблема «выбора» и «ответственности» за этот выбор на повестке дня современного образования⁴⁹.

2) *Виртуальное пространство уводит учащихся из реального мира.* Все больше дети проводят свое время в социальных сетях, компьютерных играх и т.п., а школьное образование продолжает строиться в режиме очных, скучных занятий с низким уровнем информационного обеспечения вплоть до запрета использования на уроках каких-либо гаджетов. В тоже время общение учитель-ученик, учитель-родитель через сеть Интернет становится обычным делом вместо живого общения. Как правильно выстроить систему общения в виртуальном пространстве, чтобы не порождала социально-этических проблем – вторая задача в условиях ИОС. Мы все больше склоняемся к тому, что «смешанное обучение» (разделение очного и дистанционного форматов в обучении) в ближайшей перспективе будет являться трендом мирового и российского образования. Дистанционную поддержку без формирующего оценивание будет осуществить в наших условиях трудно, а значит процесс образования потеряет системность и управляемость.

3) **Постепенное превращение информационного общества в общество тотального контроля.** Примером такого тотального контроля становятся электронные журналы, дневники, сайты образовательных организаций. Вся промежуточная информация о состоянии процесса обучения становится открытой, что противоречит нашим принципам (ученик имеет право на ошибку, предъявить на оценку работу тогда, когда считает для себя нужным и т.д.). Понимая это и ученик, и учитель продолжат искажать реальную ситуацию дел, вернется в школу «двойная бухгалтерия», учитель не сможет точно поставить «диагноз» и назначить индивидуальную коррекцию, а, следовательно, формирующее оценивание не сможет решить одну из своих задач – улучшить обучение и учение учащихся. Кроме этого, подобный тотальный контроль снимает с учащихся, с учителей ответственность за свои результаты образования и порождает страх в обучении. Отношения уже между всеми участниками процесса не могут быть доброжелательными и открытыми.

Исходя из выше названных проблем появления информационных технологий в образовательной среде, нужно помнить о том, что эти технологии, компьютер, Интернет – это все орудия Человека и их можно использовать как во благо человека, так и во зло: все зависит от его нравственного сознания и выбора

1.4. Эволюция формирующего оценивания в общем образовании

⁴⁹ К сожалению, в последние лет пять в школьном образовании у нас в России стали бояться таких слов, как «вариативность», «выбор», «ответственность». Все больше идет разговор об унификации общего образования: единое содержание, единый учебник, единая информационная среда и т.п. Все это противоречит общей логики, тенденциям мирового образования. Если не остановить эти негативные для нашего образования тенденции, то обязательно произойдет серьезный конфликт между школой и обществом.

Эволюция формирующего оценивания на прямую связана с этапами разворачивания результатов обучения (предметных результатов). Каждый ученик имеет возможность, шанс пройти все этапы эволюции предметных образовательных результатов. Предлагается выделить три основные такие этапы:

1 этап – «ученик - умелый». Этап освоения набора определенных культурных, предметных способов/средств действия («инструментов»). Этап формирования предметных умений. Необходимо отметить, что умение связано не с деланьем, а с **воссозданием действия**, свободным воссозданием. Ключевое слово на этом этапе **«умение»**.

2 этап – «ученик-грамотный». Этап работы с «понятием». Этап свободного использования «инструментов» (способов/средств действия) для решения определенного круга предметных задач. Ключевое слово на этом этапе **«грамотность»**.

3 этап - «ученик – компетентный». Этап, на котором ученик может определить границы применимости того или иного способа/средства действия и способен при обнаружении «дефицита» переконструировать тот или иной способ/средства действия, спроектировать (сконструировать) новый способ/средство действия для решения возникшей задачи. Ключевое слово на этом этапе **«компетентность»**.

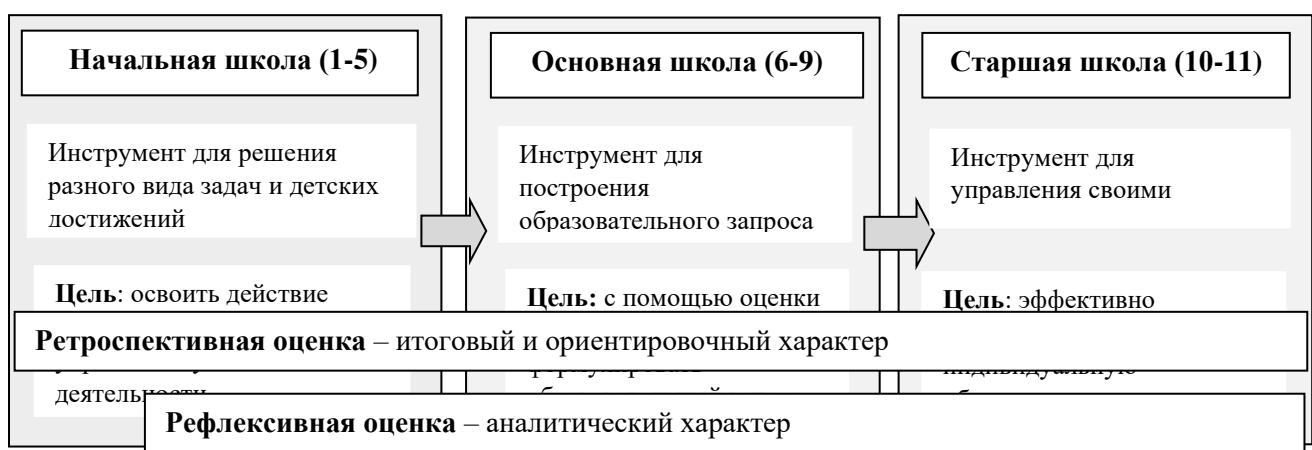
Формирующее оценивание по нашей технологии может разворачиваться по трем параллельным линиям: формирование учебных действий контроля и оценки у самих учащихся (формирование контрольно-оценочной самостоятельности) происходит на этапе «ученик-умелый»; диагностика, коррекция, ориентировочная и экспертная оценка учителя в ходе постановки, решения и применения учебных, учебно-проектных и учебно-практических задач на этапе «ученик – грамотный»; совместная коллективно-распределенная и кооперационная оценка учителя и учащихся класса на этапе ученик-компетентный».

Все эти этапы освоения предметных результатов и линии формирующего оценивания прослеживаются в образовательном процессе на всех уровнях общего образования, но на разных уровнях их соотношение может меняться. Но в целом мы можем говорить об эволюции формирующего оценивания в рамках всего школьного образования.

В общем виде изобразим схему роли и места оценивания по уровням общем образования (см. схему 3)

Схема 2

Гипотеза об эволюции оценки



Прогностическая оценка – нормированный характер

Экспертная оценка – внешний содержательный характер

Формирующее оценивание – диагностико-коррекционный и регулирующий характер

Как видно из общей схемы действие оценки на первом этапе (начальная школа) является целью деятельности всех участников образовательного процесса, на следующих этапах уже средством вначале (основная школа) формулирование своих образовательных задач, далее (старшая школа) – инструментом управления своими образовательными ресурсами.

1.4.1. Эволюция контрольно-оценочной самостоятельности школьников

Еще Д.Б. Эльконин писал о том, что если в начальной школе не будет сформированы учебные действия контроля и оценки как индивидуальные способности, то дальше (в основной школе) подросток сам учиться так и не будет, не станет он субъектом учебной деятельности.

Именно поэтому в начальной школе необходимо построить обучение так, чтобы эти учебные действия (контроля и оценки) были сформированы. Контрольно-оценочная самостоятельность (КОС) младшего школьника является основой учебной самостоятельности подростка.

Составляющими контрольно-оценочной самостоятельности (по Г.А. Цукерман) являются:

- умение опознать задачу как новую;
- оценить свои возможности действовать в новой ситуации;
- отделить известное от неизвестного.

К этим трем умениям начальной школы необходимо добавить еще три, которые формируются в основной школе:

- умение проконтролировать свои действия в ходе решения задачи, найти и исправить свои ошибки;
- умение адекватно определять свою готовность предъявить результаты (продукты) деятельности на оценку; потребность в экспертной оценки другого (взрослого);
- умение на основе полученной оценки провести корректировку, доработку своей работы.

В традиционном обучении⁵⁰ знание границ ученических возможностей находится в «монопольном ведении» педагога: *сам ученик* не ведает, где проходит граница его

⁵⁰ Традиционным обучением мы называем обучение, где учитель на всех этапах учебной деятельности детей занимает монопольную и лидерскую позиции, т.е. сам определяет, чему учить, сам определяет, как учить,

знаний; **сам ученик** обычно не принимает решения о том, что он готов предъявить; **сам ученик** никогда не участвует в принятии решения об усвоении темы; **сам ученик** редко имеет возможность примерить уровень сложности задачи к своим возможностям и потребностям осваивать этот способ.

Конечной целью в КОС можно назвать полную передачу формирующего оценивания в руки обучающегося и чем быстрее это произойдет, тем будет лучше для всех участников образовательного процесса.

Попробуем вместо подробного текста положить в этапы формирования КОС в виде таблицы с указанием действий учащихся и учителя, а также промежуточных результатов на каждом из этапов.

Таблица 11

Этапы формирования и развития контрольно-оценочной самостоятельности школьников⁵¹

Этапы	Действия учащихся	Действия учителя	Результаты учащихся
Начальная школа (1-5 класс)⁵²			
1 класс (первое полугодие)	Выработка правил «оценочной безопасности» ⁵³ ; совместное обсуждение претендентов на «доску достижений»;	Включение в ООП (учебный план) программу адаптационного периода типа «Введение в школьную жизнь», «Первый раз в первый класс»;	Самооценочное суждение ребенка, потом оценка взрослого; оценка (и ребенка, и учителя) только по заданным критериям;

сам обозначает домашнюю работу, сам контролирует и сам оценивает. Ребенок выполняет только «волю» учителя, т.е. формируется типичная «исполнительская» личность. Большая часть «инноваций» при таком обучении с методикой обучения, действиями учителя. Самостоятельность ребенка в обучении в основном на словах или имитация самостоятельности, носит разовые и не системный характер. Контрольно-оценочные инструменты исключительно в руках учителя. За годы начальной школы складывается «паразитический симбиоз» между учителем и учащимися в контрольно-оценочной деятельности.

⁵¹ Появившиеся в таблице на определенном этапе действия ученика и учителя продолжают действовать и на следующих этапах без указания в таблице. На каждом этапе указаны только действия, которые возникают здесь и теперь, но имеют дальнейшее развитие на следующих этапах.

⁵² Мы рассматривает 5 класс как переходный этап из начальной школы в основную и поэтому рассматриваем в составе начальной школы. Для нас пятый класс, с одной стороны, рефлексивный этап в обучении относительно первых четырех лет обучения, с другой стороны, этап зарождения новых задач, обеспечивающих следующий (подростковый) этап образования. По-хорошему, нам нужен еще 0-класс, т.е. один шаг ниже первого класса (5,5-6,5(7) лет), чтобы переходный этап дошкольное-начальное включить в начальную школу, тогда мы получим полноценную шестилетнюю начальную школу, как во многих странах мира. Оба «кризисных» образовательных перехода будут реализовываться в одной образовательной программе с фиксацией более зрелых результатов образования каждого ребенка. Это помогло бы и нам в полноценном этапе формирования КОС.

⁵³ Правила оценочной безопасности (по Г.А.Цукерман): 1) не скучиться на похвалу; 2) хвалить исполнителя, критиковать только исполнение (вместо «ты сделал три ошибки в этом примере» лучше сказать: «давай с тобой найдем в этом примере три ошибки»); 3) «на ложку детя – бочка меда» (даже в море неуспеха можно найти островок успешности и закрепиться на нем); 4) ставить перед ребенком только конкретные цели (вместо заклинания: постарайся быть внимательней и не пропускай букв» эффективнее установка: «в прошлом диктанте ты пропустил шесть букв, сегодня – не больше пяти»); 5) «за двумя зайцами...». Не надо ставить перед ребенком несколько задач одновременно; 6) формула «опять ты НЕ...» - верный способ выращивания Неудачника; 7) учитель начни практику оценочной безопасности с собственной самооценки.

	<p>адекватное использование в тетради мест «черновик-чистовик»; в классе – «место на оценку и место сомнений;</p> <p>взаимоконтроль и взаимооценка учебных действий и результатов на уроке;</p> <p>постановка графического навыка (написание букв и цифр) через самостоятельную работу (отработка всех этапов самостоятельной работы);</p> <p>предъявление на специальных уроках-презентации на оценку своих лучших букв и цифр;</p> <p>коллективный портфолио – в виде классного журнала как место коллективных публичных достижений;</p> <p>освоение первых шагов в электронной среде через публичную электронную доску достижений первоклассников</p>	<p>введение правил оценивания и организации разных образовательных оценочных пространств, включение сигнальных каточек в интерактивное оценивание (карточки: плюс, минус, вопрос);</p> <p>оценка не должна быть глобальной (разбивка оценки на ряд действий);</p> <p>создание «доски достижения» в классе (обеспечивает только положительное оценивание: научить детей ценить работы других и проявлять уважение к достижениям друг друга;</p> <p>проведение недельных детских рефлексий (обсуждение детских учебных действий за неделю);</p> <p>проведение родительских рефлексий не реже одного раза в две недели, налаживание связи с родителями в электронной среде</p>	<p>различие «оценки личности» и «оценка действия»;</p> <p>различие коллективных действий в классе и индивидуальных действий дома в рамках самостоятельной работы;</p> <p>различие типов работ в разных пространствах («на оценку», «тренировки и сомнений», «достижений», «черновик», «чистовик»), свободный переход между этими пространствами;</p> <p>обнаружение совпадений, сходства и различий своих действий с образцом;</p> <p>владением инструментами оценки: знаки «плюс», «минус», «вопрос» при коллективной работе в классе; набор «линейчик» для оценки своих и чужих действий по двум –трем критериям.</p>
1 (второе полугодие) - 2 год обучения	<p>контроль и оценка выполнения самим учеником отдельных операций, входящих в состав способа действия (освоение «точечной» предметной диагностики);</p> <p>контроль и оценка действий за другими учащимися с выявлением всех возможных «ошибкоопасных» мест в задаче;</p> <p>сопоставление результатов, полученных в ходе решения задачи с ее условиями;</p> <p>построение «карт» учебных предметов на основе стартовых работ, движение по «карте», анализ карты в конце года;</p> <p>использование в классе таких мест как «стол-заданий» и «стол-помощников»;</p> <p>работа с комментариями, отзывами, рекомендациями учителей, согласование оценок, корректировка, умные вопросы;</p> <p>выполнение домашних самостоятельных работ (с выбором определенных</p>	<p>разработка специальных диагностических работ для освоения пооперационного и рефлексивного контроля;</p> <p>использование в стартовой работе специальных заданий направленных на постановку задач года и на их основе создание «карты» учебного предмета;</p> <p>введение специального пространства – «учебное занятие» для согласования оценки и обучения формированию самими учащимися своей коррекционной работы;</p> <p>создание ситуаций для поисковой активности учащихся через создание и использование заданий-«ловушек»</p> <p>организация работы в малых группах для работы с группами индивидуально;</p> <p>использование учебно-проектных задач для экспертной оценки учебного сотрудничества учащихся в малой группе, обсуждение результатов работы группы на групповых рефлексиях;</p> <p>разработка и использование</p>	<p>Выбор образца (то, чему можно следовать);</p> <p>обнаружение своих трудностей в выполнении действия тем или иным способом;</p> <p>классификация ошибок и затруднений;</p> <p>умение задавать «умные» вопросы используя пространство «консультации»;</p> <p>видение своей работы как совокупность нескольких умений, каждое из которых имеет свой критерий (дифференцированная самооценка), производить оценку своих действий и результата по нескольким 3-4 критериям;</p> <p>владение инструментами оценки: с помощью оценочного листа и бинарной шкалы оценивания (да-нет, плюс-минус, 0-1);</p> <p>на основе согласованной оценки подбор с помощью взрослого заданий, позволяющих самостоятельно учащимся работать над ошибками</p>

	<p>заданий) с учетом выявленных проблем, трудностей, а также определением выполненных заданий на оценку учителя (другого взрослого, сверстника);</p> <p>освоение таких пространств как «консультация» (культтивирование умных, содержательных вопросов) по собственному запросу (устная и письменная) и «мастерская» по назначению учителя;</p> <p>выбор того, что за текущий учебный год можно назвать «достижением» в учебе, подготовка и публичная презентация перед взрослыми и сверстниками;</p> <p>участие в собеседовании микропедколлектива с учеником и его родителями;</p> <p>содержательная фиксация поисковых, творческих, а не только репродуктивных усилий учащихся.</p>	<p>специальных экспертных карт;</p> <p>создание содержательных комментариев, отзывов, рекомендаций к процессу обучения учащихся с использованием электронной среды;</p> <p>введение занятий-консультаций и мастерских для дифференциации работы с учащимися;</p> <p>разработка разно уровневых проверочных и заданий для самостоятельной работы;</p> <p>организация публичного пространства в конце учебного года для публичной демонстрации достижений каждого ученика;</p> <p>проведение собеседований с родителями и подготовка содержательных характеристик-описаний деятельности детей и в ходе учебного года и их достижения.</p>	<p>(набор, объем, время, способы выполнения);</p> <p>создание рефлексивных предметных сочинений типа «что я знаю о слове, числе» и т.п.</p>
3-4 год обучения	<p>использование графико-знаковых средств в контрольно-оценочной деятельности;</p> <p>самостоятельный назначение критериев для оценки задания и оценка этих заданий;</p> <p>создание письменных отзывов, комментарий как форма оценки на бумаге и в электронном формате;</p> <p>самостоятельный выбор для посещения предметных мастерских;</p> <p>построение плана действий по устранению своих ошибок;</p> <p>самостоятельная работа с «картой» предмета на всех ее этапах ее реализации. Создание рефлексивного текста по итогам работы с ней;</p> <p>публичные выступления</p>	<p>Дистанционное сопровождение образовательного процесса (переход на смешанное обучение);</p> <p>электронный учет активностей⁵⁴ детей в учебной и внеучебной деятельности с введением персональных рейтингов, бонусов, введение геймификации⁵⁵ в образовательный процесс;</p> <p>проведение учебных занятий второго вида (разработка заданий под типичные ошибки изученного материала)</p>	<p>Умение определять причины ошибок, предполагать, какие ошибки можно допустить при решении того или иного задания (видение «ошибкоопасных» мест);</p> <p>составление собственных алгоритмов, схем для контроля и оценки;</p> <p>составление заданий на выявление «ошибкоопасных» мест в задаче;</p> <p>восстановление процесса выполнения задания;</p> <p>самостоятельное назначение критериев оценивания и выбора инструмента оценки, включая экспертные суждения и многобалльные шкалы;</p> <p>ведение собственного портфолио</p>

⁵⁴ Для тех, кто это любит. Разворнуть всю соревновательность, рейтингование, бонусные программы можно на подсчете всех видов активности учащихся в процессе их образования без затрагивания с помощью отметок самих результатов образования и способностей детей.

⁵⁵ Геймификация -применение игровых механик в неигровых процессах

	учащихся перед классом на заданную тему по выбору учащихся;		самостоятельным выставлением на оценку продуктов своей деятельности; знает, чего именно он не знает или не умеет, выдвигает предположение о том, как надо действовать. И ожидает, что взрослый поможет проверить детскую гипотезу ⁵⁶ ;
5 год обучения	Использование экспертных оценок с помощью специально заданных экспертных листов в разновозрастном сотрудничестве, в том числе при выполнении проектных задач и при работе с первоклассниками; использование электронной среды для формирования своих индивидуальных самостоятельных работ, тренировки и диагностики, работа непосредственно в электронной среде; на основе выявленного «дефицита» в отдельных сквозных предметно-содержательных линиях построение индивидуального плана (маршрута) либо преодолению своих дефицитов, либо более глубокому изучению отдельных вопросов линий.	Организация социальной практики пятиклассников в рамках курса либо «Введение в школьную жизнь», либо образовательного модуля «Первый раз в первый класс» (работа в позиции «эксперта» или «организатора»); создание электронного (бумажного) банка заданий разного уровня для выбора учащихся; организация разновозрастного сотрудничества с учащимися 1-4-х классов, письменных дискуссий; разработка экспертных карт для проведения встроенного наблюдения в малой группе.	Запрос совершенно определенной помощи: «Я смогу это сделать, если...»; определение того, что будет проверяться (умение работать с типологией заданий); составление проверочных работ для себя, в том числе задания с «ловушками»; выделение сложности заданий, приписывание баллов сложности; создание (или поиск) образца для проверки задания (работы); характеристика ошибок и выдвижение гипотез об их причинах; составление (или поиск) коррекционных заданий для индивидуальной самостоятельной работы; предъявление заданий (работы) на оценку по мере готовности ученика к внешней оценки; учет в портфолио не только учебных, но и внеучебных достижений школьника; умение пользоваться экспертными картами и на их основе проводить самооценку и оценку других; осуществление прогностической оценки своих возможностей для решения поставленных

⁵⁶ Этот результат принципиально отличает младшего школьника от дошкольника (запрос помощи: «У меня не получается...») и «Ребенок осознает, что действие не может быть продолжено. И ожидает, что взрослый сам обнаружит, в чем причина затруднения и как его преодолеть»). К сожалению, в большинстве своем начальная школа не так далеко продвинулась в этом направлении относительно дошкольника – оба признака проявляются всю начальную школу и не только. Значит, в контрольно-оценочной самостоятельности в традиции развитие ребенка не происходит.

			задач
Основная школа (6-9 класс)			
6-9 год обучения	<p>Установление прогностической оценки («планки-нормы») по каждому учебному предмету на начало учебного года;</p> <p>освоение электронных «ментальных карт» для построение собственных «карт» изучения учебного предмета;</p> <p>построение своей системы самостоятельных работ на основе «экспресс-диагностики»;</p> <p>запрос на экспертную оценку для ориентировки относительно «планки-нормы» освоения учебного предмета;</p> <p>использование технологии «перевернутого урока» для подготовки к новому учебному блоку;</p> <p>использование электронной среды для проведения, тренировки, диагностики, проверочных и творческих работ, наполнение портфолио, формирование своих образовательных ресурсов, использование место для публичной оценки; построение своего «учебника» (отбор нужного материала);</p> <p>защита групповых проектных, исследовательских и творческих задач;</p> <p>освоение критериев взаимооценки публичных выступлений и устных выступлений.</p>	<p>Предъявление через «запускной» учебный модуль или линейный курс основных результатов учебного по каждой дисциплине;</p> <p>разработка содержания учебного блока между погружениями для организации самостоятельной работы учащихся как на уровне самоконтроля, на расширенном (рефлексивном) и творческих уровнях, а также по линии «опережения» (технология «перевернутого класса»);</p> <p>разработка экспресс-диагностики, проверочной работы по блоку (теме), оценочного листа;</p> <p>разработка образовательных модулей по освоение сфер и видов деятельности (проектной, исследовательской, управлеченческой, конструкторской и т.п.);</p> <p>организация «лаборатории» - образовательного места для предметной творческой работы;</p> <p>разработка (поиск) проектных, исследовательских и творческих задач в рамках промежуточной аттестации 9 класса⁵⁷;</p> <p>разработка вариантов проведения устных экзаменов в рамках промежуточной аттестации;</p> <p>разработка итоговых оценочных листов</p>	<p>Запрос на внешнюю экспертную оценку взрослого;</p> <p>вступление в письменный диалог с другим человеком, обсуждая свои проблемы и достижения в учебе;</p> <p> осуществление прогностической оценки возможности освоения того или иного учебного предмета на основе установленной персональной «планки-нормы и ее регулирование в ходе учебного года;</p> <p>построение индивидуальных траекторий движения в учебном материале через систему выполнения самостоятельных работ, посещений мастерских, лабораторий и консультативных занятий;</p>
Старшая школа (10-11 класс)			
10-11 год обучения	работа по созданию (формированию) своей ИОП и план графика отчетности по основным учебным предметам; запрос на	Разработка модульных курсов для изучения базовых дисциплин с использованием кредитно-модульной системы; учет кредитных	Разработана и реализована индивидуальная образовательная программа; сформулирован

⁵⁷ В рамках ФЦПРО 2011-2015 нами были разработаны КИМы для реализации модели проверки освоения учащимися общеобразовательных учреждений в 9 классах основной образовательной программы ступени основного общего образования, ориентированной на оценку метапредметных результатов образования в соответствии с новыми ФГОС.

	<p>образовательный кредит; создание «карты» учебного предмета с целью организации системы подготовки к ГИА;</p> <p>определение способов и форм изучение и предъявление результатов по базовым и углубленным учебным дисциплинам;</p> <p>реализация кредитно-модульной системы обучения как деятельности игры дальнейшего обучения в ВУЗе;</p> <p>оценка возможности и ресурсов для реализации поставленных;</p> <p>участие в образовательном рейтинге с использованием кредитов;</p> <p>разработка индивидуального проекта и его внешняя экспертиза;</p> <p>участие в социальной практике с внешним отзывом;</p> <p>формирование сетевых дистанционных групп для изучения отдельных фрагментов ИОП</p>	<p>обязательств учащихся перед администрацией; проведение зачетных мероприятий и внешних оценок;</p> <p>использование позиции «тьютора» как специалиста по навигации в рамках ИОП;</p> <p>подготовка и проведение предпрофессиональных индивидуально-групповых испытаний;</p>	<p>образовательный запрос на образование на продолжение образования; написание письменного отзыва, рекомендаций на чужой проект;</p> <p>защита итогов реализации ИОП, включая защиту индивидуального проекта;</p> <p>реализация идеи «Возьми в свои руки контроль над своим образованием».</p>
--	--	---	--

Если зафиксировать в общем виде эволюцию контрольно-оценочной самостоятельности, то она может выглядеть так:

Схема 3

10-11 класс - контрольно-оценочная деятельность внутри реализации ИОП старшеклассников

6-9 класс – прогностическая оценка и ее поддержание через диагностику и ориентировочное оценивание. Экспертная

5 класс – использование полного цикла процедуры контроля и оценки плюс освоение экспертной оценки

3-4 класс – расширение возможностей КОД детей в самостоятельной работе, рефлексивная оценка, разработка заданий для самодиагностики, назначений критериев оценки. Поиск причин ошибок, назначение коррекционных заданий

1 класс (второе полугодие – 2 класс) – освоение оценочных процедур (пооперационный контроль и критериальное оценивание) в классе и дома. Освоение коррекционных действий с помощью специальных учебных занятий

Итак, из таблицы 12 и схемы 4 можно обобщить и выделить три последовательных этапа становления и развития контрольно-оценочных действий школьников.

Первый этап (1-5 класс) – освоение оценочных инструментов и процедур в разных формах и в нескольких пространствах. Этот этап можно назвать «инструментальный».

На втором этапе (7-9 классы) содержанием контрольно-оценочной деятельности становятся исключительно личнозначимые для ребенка вопросы и способы действия, учебная деятельность приобретает избирательный характер. Цель действия контроля со стороны подростка – обеспечить свое самостоятельное движение в предмете. Цель оценки подростком своих действий – определить степень завершенности своих действий и готовности к предъявлению результатов учителю и сверстникам. При таком подходе учитель фактически должен делегировать контрольно-оценочные функции самому подростку. Свои же контрольно-оценочные действия учитель использует только в двух случаях: либо по запросу подростка: если ребенок затрудняется, либо проверить, либо оценить свое действие; либо, когда школьник сам предъявил свою работу, результат на оценку. Однако в определенных «точках» освоения учебной программы учитель проводит обязательную «ориентировочную и регулятивную» оценку, чтобы показать ученику, где он находится в данный момент относительно своей «планки-нормы».

На третьем этапе (10-11 класс) – контрольно-оценочные действия учащихся включены в содержание индивидуальных образовательных программ старшеклассников. Формирующее оценивание полностью в руках старшеклассников. Сроки предъявления на оценку результатов освоения отдельных элементов ИОП у разных старшеклассников разные, но они согласуются и обозначаются совместно учеником и учителем (учитель необязательно тот, кто формально реализует программу. Могут использоваться сетевые дистанционные технологии). На третьем этапе может появиться третье лицо – тьютор, через которого может согласовываться контрольно-оценочная деятельность учителя и учащегося.

1.4.2. Эволюция контрольно-оценочных действий учителя

С контрольно-оценочными действиями учителя все должно быть ровно наоборот. При движении от 1 к 11 классу количество влияния этих действий педагогов должно уменьшаться, с одной стороны, и по содержанию и форме они должны меняться, с другой стороны. В традиции, как правило, ни инструмент, ни оценочные процедуры не меняются при переходе из класса в класс (пример, введение тестового формата ЕГЭ автоматически привело к тому, что большая часть оценочных работ в начальной школе также начали производить в тестовой форме).

Покажем эти изменения также в формате таблицы.

Таблицы 12

Этапы использования контрольно-оценочных действий учителя

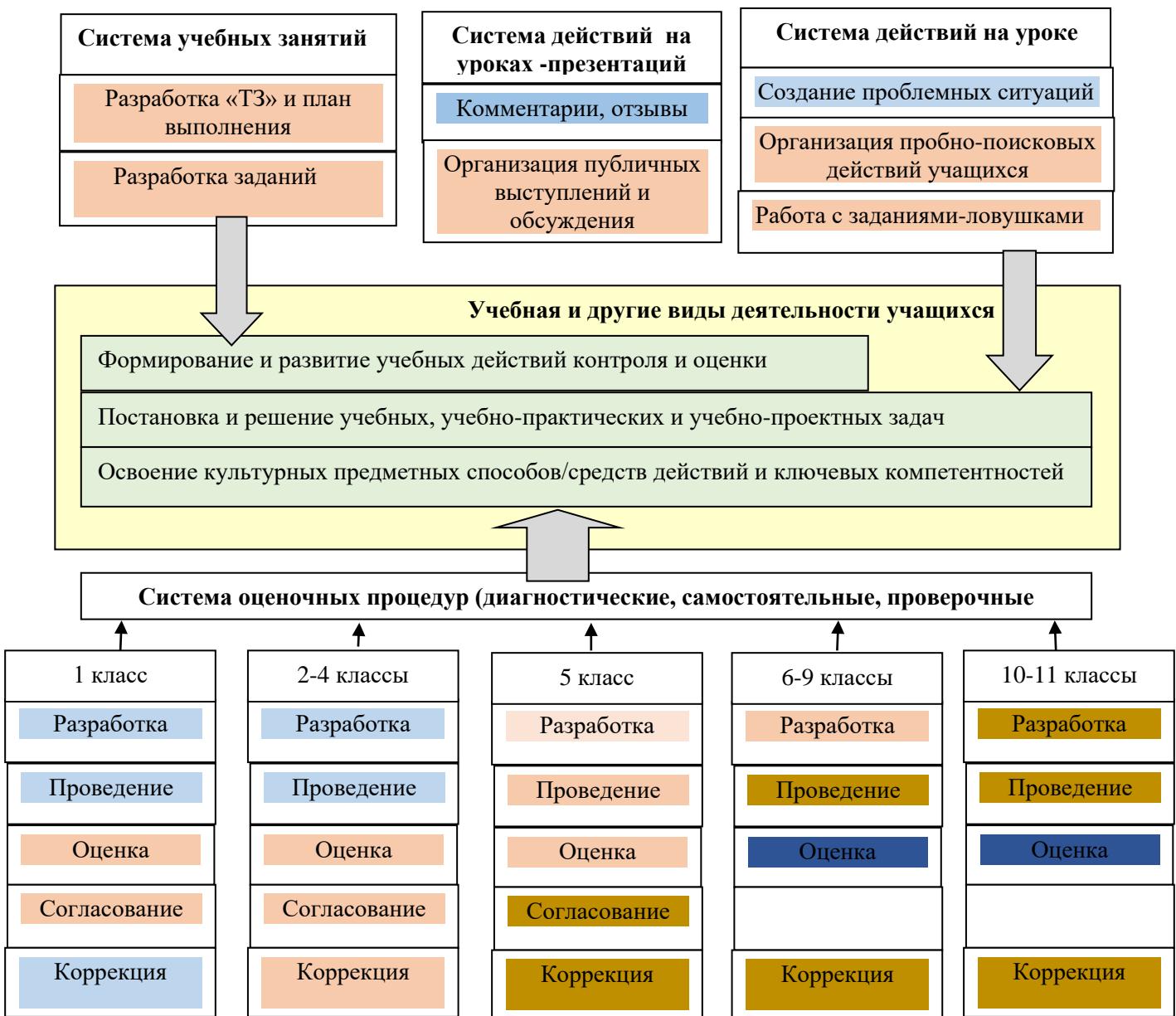
Этапы	1 класс (1)	1(2) – 2 класс	3-4 классы	5 класс	6-9 классы	10-11 классы
Процедуры						
Постановка задач года	Стартовая диагностика готовности детей к обучению в школе	Разработка и проведение стартовых работ: коррекция актуальных знаний, постановка новых задач: оценочный лист, карта «учебного предмета».			Стартовая проектная задача, перечень результатов года	Образовательная сессия: требования к результатам
Учебный диалог	Постановка задач, поисковые действия за счет специальных задач, заданий с «ловушками», диагностика формирования учебной деятельности, встроенное наблюдение, работа с экспертными листами	Постановка задач, система вопросов и заданий, письменные дискуссии, диагностика формирования учебной деятельности, встроенное наблюдение, работа с экспертными листами			Сетевые формы организации дискуссий, дебаты. Материал для дискуссий	При защите реперных точек ИОП, защиты индивидуального проекта
Уроки-презентации	Организация мест и форм детских форм презентации и публичное их обсуждение. Использование коллективного портфолио класса, «Доска достижений»	Организация публичных презентаций в электронной среде. Фиксация рекомендаций, отзывов в письменном виде в среде. Учет активностей в итоговой содержательной характеристике деятельности ученика			Учет активностей детей (рейтинг активности) с определенными бонусами в конце года	Кредитно-балльная система оценки в электронной среде. Учет активностей в «погашении кредитов»
Учебное занятие	Разработка критериев оценки работ (заданий) Работа с оценочными листами проверочных и диагностических работ, определение типов ошибок, проблем ученика и планирование коррекционной работы в форме «ТЗ» и «план-сетки»				-	-
Диагностическая работа	Разработка ДР, их проверка по заданным критериям	Разработка ДР «на входе» и «выходе», ее проверка, коррекция педагогических действий			«Экспресс-диагностика» по итогам коллективного этапа УБ	Экспертная диагностика по запросу ученика
Диагностический тест		Разработка трехкровневых задач, установления индивидуального прогресса учащихся и его коррекция в сторону увеличения 2-3 уровней				
Самостоятельная работа	Создание заготовок для графики	Разработка карточек, оценочных листов, проверка заданий, указанных учеником	Разработка заданий 2-х уровней для «банка заданий» электронной среды, проверка заданий, комментарии, рекомендации, письменные отзывы	Разработка заданий для самоконтроля на трех уровнях, опережающие задания		-
Проверочная работа	-	Разработка заданий 2-х уровней, проведение, проверка, соотнесение результатов проверочной и самостоятельных работ	Работа с комментариями и вопросами	Работа по итогам УБ, задания 2-х уровневые		Рубежные работы в ИПР
Консультация	Обучение задавать «умные вопросы»	Ведение учета посещаемости занятий для фиксации активностей детей				

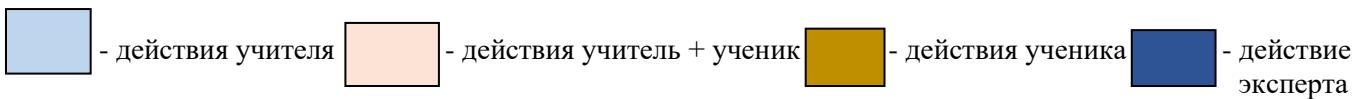
Мастерская	-	Организация мастерских посещение по выбору учителя и учащихся, учета посещаемости для фиксации активности				-
Лаборатория	-	-	-	-	Организация и учет посещаемости	-
Социальная практика	-	-	-	-	-	Организация учет, отзыв
Защита индивидуальных (групповых) проектов	-	-	-	-	Отзывы, оценочные листы, вопросы, публичное обсуждение	
Итоговые проверочные работы	Разработка заданий, оценочной процедуры, выполнение на двух уровнях (по выбору), учет только базового уровня, второй (расширенный) для ориентировки – зона ближайшего развития				ИР двух уровней, интегральный балл	
Устные экзамены	-	-	-	-	Разработка билетов, системы оценки	Устная часть ЕГЭ

Если обобщить данные таблицы 13, то общая схема эволюции контрольно-оценочной деятельности может выглядеть следующим образом:

Схема 4

Влияние контрольно-оценочной деятельности учителя на деятельность учащихся





действует исключительно в ситуации ученического запроса на оценку.

1.4.3. Эволюция совместных оценочных действий взрослых и учащихся

Когда заходит разговор о контроле или оценки, то, как правило, обсуждаются вопросы, связанные с оценочными инструментами, процедурами и формами фиксации результатов оценивания. Однако для формирующего оценивания этого недостаточно. В образовательном процессе необходимы специальные места, где учитель и ребенок имеют равные «права» в оценочных действиях и суждениях. Оценка взрослого⁵⁸ в таких ситуациях рядоположена с оценкой ученика. Эти места необходимы как минимум для двух целей: обучению оценочным действиям учащихся на своем взрослом примере и повышению мотивации и уверенности учащихся при оценочных суждениях.

На разном этапе обучения места, формы и способы совместных оценочных действий также меняются.

Перечислим возможные образовательные места, где совместные уже развитые оценочные действия уместны: при выполнении проектных, исследовательских, творческих задач на этапе публичного обсуждения результатов и продуктов деятельности учащихся; параллельная оценка (отзыв, рецензия) нескольких учащихся и нескольких педагогов творчкой работы по запросу самого ученика; публичное обсуждение соаместных детско-взрослых проектов и т.п.

Но начинаться такая работа должна с первого класса и в рамках специальных уроков на протяжении всей начальной школы. Приведем примеры таких уроков.

1. Уроки работы с эталонами оценки.

Задача учителя на таких уроках создавать условия для того, чтобы ребенок в своей учебной работе не упускал из виду этalon, умел оперировать им, делать выводы из сравнения с ним результата своего труда, ставить себе задачу по совершенствованию подлежащего усвоению действия. Учитель формирует у детей первоначальные оценочные действия путем ненавязчивой демонстрации, как бы для себя, своих оценочных суждений, и тем самым дает детям возможность «спонтанно» принимать участие в определении эталонов и способов работы с ними. Педагог специально совершаet на таких уроках «ошибки», чтобы дать возможность детям уловить

⁵⁸ Позицию взрослого могут занимать не только учителя, но и старшие дети, родители

расхождения и вести оценочные суждения наравне с учителем. При этом учитель должен показывать, как сам оперирует эталонами, анализирует свое достижение и свою неудачу, как ставит перед собой задачи. На таких уроках вводятся специальные способы фиксации оценки, в частности, уже на первых уроках «введения в школьную жизнь», детям предлагаются два способа фиксации оценки с помощью знаков (плюс, минус, вопрос) и с помощью «волшебных линеек» [29]

2. Уроки выработки собственных эталонов детьми.

Очень важно создавать на уроках такие ситуации, когда дети начинают вырабатывать собственные эталоны в виде точки зрения, позиции, вкуса. Например, развивают в себе умение выразительного чтения литературного произведения. Этот процесс может происходить в форме выдвижения собственной точки зрения, как результата учебной деятельности, для общественной оценки. Учитель в этой ситуации не навязывает детям своего мнения, не устраивает возникшие разногласия, а только включается в обсуждение наравне с другими [5].

4. Уроки «социальной значимости» (уроки-презентации).

Часто учащиеся выполняют всякого рода творческие, познавательные задания, которые требуют оценки не только своих сверстников, но и взрослых (разных учителей, родителей). Потому что осознание ребенком общественной значимости результата его труда усиливает и обогащает в нем мотивационное отношение к своей учебной, творческой деятельности. Взрослым необходимо знакомиться с работами детей и демонстрировать им свое мнение об этих работах, подчеркивать общественную значимость этих работ. Все это вместе с другими формами работы усиливает в детях познавательное стремление, рождает мотивы, творчество, утверждает в них взросłość.

4. Уроки совместного анализа и корректировки выполненных работ (учебное занятие)

Для совместного оценивания мы предлагаем использовать видеосъемку урока с целью дальнейшего разбора и обсуждения уроков в видеозаписи. На основа просмотра проводится рефлексия действий учащихся класса.

Трудая разновидность таких уроков состоит в работе не с видеозаписями, а с конкретными материалами и детскими продуктами: сочинениями, написанными детьми несколько недель, а может быть несколько лет назад, тетрадями с творческими работами за определенный промежуок времени, эскизами к картине на уроках живописи и т.п.

Детям предлагается выбрать какую-нибудь из ранее выполненных работ, сделать в ней правку или полностью переписать данную работу. Работа сугубо индивидуальная. Фактически дети «редактируют» свои прошлые работы.

Редактирование и правка ранее написанного сочинения помогают ребенку взглянуть на свою работу с позиции читателя: давность написания сочинения делает его в какой-то степени «чужим», и ребенок легко находит в нем недочеты, ошибки, которые ранее оставались незамеченными. При выполнении подобного рода заданий оценочный компонент становится более целенаправленным, полным. Оценочная активность в данном случае выступает уже в качестве самостоятельной оценочно-познавательной деятельности. Таким образом, возвращение время от времени к ранее выполненным работам с целью их редактирования и правки – более полезное в нашей ситуации дело, чем написание все новых и новых творческих работ. Дети при таком подходе вместе со

взрослыми учатся сами анализировать результат своего труда, сами ставить задачи совершенствования уже сделанного. И это не повторное выполнение задания с целью исправления ошибок, а поиск качественного совершенства, из которого возникает новая задача с новой мотивацией.

5. «*Отчетная неделя детей перед взрослыми*⁵⁹ или *уроки-презентации* результатов самостоятельной работы учащихся.

Идея такова: нужна незачетная неделя в конце определенного отрезка времени (четверть, год и т.п.), а отчетная неделя или урок. В течение нескольких дней (5-6) дети вместе с педагогами проводят «секретную» работу – готовят «пакеты» (портфолио) для родителей. Каждый учащийся сам делает пакет, красочно его оформляет и подписывает. За эту неделю дети на занятиях готовят материалы, отражающие их достижения в разных сферах учебной и внеучебной деятельности. Ребенок сам решает, сколько и какие работы он вложит в пакет. Учитель может выступать только «экспертом» по запросу ученика. Среди работ могут быть следующие: образцы каллиграфического письма, сочинения, книжечки с собственными рассказами и стихами, придуманные ребенком кроссворды и загадки, сборники любимых стихов, пословиц, поговорок, решение сложных математических задач, составленные самим примеры и задачи, рисунки, фотографии, видеоролики, страницы с самоотчетом ребенка – «Чему я научился, что я могу», «Как я оцениваю свои знания», «Доволен ли я своими успехами», рефлексивные счинения – «Что я знал о слове», «Что я знаю о числе».

Все собранные материалы могут обсуждаться как с учителем, так и со своими одноклассниками. На последнем открытом мероприятии года учащиеся вручдают подобные пакеты своим родителям. Форма «отчета» может меняться с возрастом, но суть, идея демонстрации, прежде всего, успехов детей должна присутствовать в образовательной практике.

Итак, подводя итог совместной оценочной деятельности младших школьников можно выделить основные цели и правила этой совместной деятельности:

1) дать каждому ребенку эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие (особенно первоклассники) вообще не способны включиться в общую работу класса, без которой у робких и слабо подготовленных детей развивается школьная тревожность, а у «лидеров» могут проявиться негативные черты характера;

2) дать каждому ребенку возможность утвердиться в себе, попробовать свои силы в микроспорах, где нет давлеющего авторитета учителя, ни подавляющего влияния класса;

3) дать каждому ребенку опыт выполнения тех учительских действий, которые составляют основу умения учиться (в 1-2-х классах – это функции уонтроля и оценки, в 3-6-х классах – постановки задач и планирования хотя бы минимального шага на пути решения поставленной задачи);

4) дать учителю, во-первых, дополнительные мотивационные средства для вовлечения детей в оценочную деятельность, а, во-вторых, возможность и необходимость органически сочетать на уроке обучение и воспитание, строить и человеческие, и деловые отношения. Развести оценки «действия» человека и «личности» человека. [7]

⁵⁹ Идея взята у Ш.Амонашвили

Для **младшего подростка (5-6 классы)** особую роль играет **разновозрастное сотрудничество**, с одной стороны, с учащимися 1-4-х классов, где они могут выступать в позиции «взрослых», с другой стороны, с учащимися 7-9-х классов, которые выступают в позиции «взрослых» уже по отношению к младшим подросткам. Формами такого сотрудничества могут быть, например, разновозрастные уроки или образовательные модули [7].

В мотивационном отношении работа младших подростков в позиции "учителя" выгодно отличается от их работы в позиции "ученика". Ситуация разновозрастного учебного сотрудничества является мощным резервом *повышения учебной мотивации* в критический период развития учащихся (5-6 классы). Такой вид учебного сотрудничества для младших подростков создает условия для опробования, рефлексии и обобщения известных им средств и способов действий контроля и оценки при работе в позиции "учителя" (контрольно-оценочная самостоятельность); помогает актуализировать средства и способы апдейтных учебных действий, становится важным фактором формирования у школьников *учебной самостоятельности*. Кроме этого, ситуация разновозрастного сотрудничества способствует развитию у маленьких учителей способности понимать и учитывать интеллектуальную и эмоциональную позицию другого человека. В частности, пятиклассники начинают по-новому видеть труд собственных учителей. Отвечая притязаниям младших подростков на равноправные, ответственные, «серые» отношения с миром взрослых, работа в позиции «учителя» может служить одной из мер *профилактики подросткового негативизма в его школьных проявлениях* (дисциплинарных, учебных, мотивационных). А учебное сотрудничество между пятиклассниками и более старшими ребятами дает возможность учителю организовать образовательный процесс в пятом-шестом классе так, чтобы ученики, инициативно выстраивая учебные отношения, например, с восьмиклассниками, могли бы *сами определить границы своих знаний* и построить собственные «карты» движения в учебном материале.

Итак, младший подросток воспринимает взрослого как консультанта и наставника, к которому следует не только адресовать запрос на недостающую информацию, но и начать действовать с ним из одной позиции - **позиции "учителя", позиции "учащего другого"**. Поскольку младшие подростки еще только научились самостоятельной постановке учебных задач, выдвижению и построению гипотез, то определиться с собственным замыслом, а главное, с его реализацией, им легче в соавторстве с педагогами и сверстниками. Развивается способность понимать других людей и взаимодействовать с ними на принципах равноправия. В общении со школьниками младший подросток ориентирован не только на сверстников, но и на старших и младших школьников, в дискуссии с которыми становится его собственная, авторская позиция. Учащийся 5-6 классов готов строить с ними отношения из разных осваиваемых им позиций. 10-11-летний возраст очень благоприятен для работы в команде, и психологически грамотная помошь в ее организации очень важна для развития младшего подростка.

В **подростковом возрасте (7-9 класс)** учащиеся включаются в **совместные детско-взрослые проекты и на равных со взрослыми** участвуют в разработке и защите созданных в ходе проектирования продуктов. В подобных проектах подросток воспринимает взрослого как потенциального участника (партнера, наставника, эксперта и

соавтра) с совместно-организуемой деятельности (учебного проектирования, учебного исследования). Замысливание учебного исследования или проекта, планирование его результатов и средств достижения, выбор участников исследования и разработка способов взаимодействия, а также возможность открытой экспертизы результатов работы группы - это ситуации, через которые подростку могут быть явлены новые социокультурные позиции: "эксперта", "консультанта", "профессионала". Это основной этап построения отношений из позиции "эксперта". Освоение экспертной позиции (культурных способов оценивания других проектов) помогает подростку определить свое место в социокультурном пространстве, способствует построению индивидуальной жизненной траектории развития, позволяет подростку самоопределяться по отношению к внешним явлениям и условиям.

В детско-взрослой общности, основанной на учебно-проектной и учебно-исследовательской деятельности, реализуется потребность учащегося в понимании, идентификации по образцам (личностным примерам), процесс самоопределения.

Для учета всех особенностей отношений подростков со взрослыми и сверстниками **«образовательный модуль»** становится на этапе 7-9-х классов обязательным элементом содержания образования в подростковой школе⁶⁰. В этих модулях подросток опробует культурные нормы действий "учителя" и "умельца", экспериментирует со смыслами социальных норм поведения, занимая позицию "учащего других". Он учит сверстника или младшего либо способам преодоления своих границ познания, вырабатывая с ним недостающие учебные средства (позиция "учителя"), либо учащего другого культурным образцам деятельности (позиция "умельца"). В позиции "младшего учителя" подросток отчетливо осознает свои собственные границы познания, свой дефицит знаний и учений.

На этапе ***старшей школы (10-11 класс)*** при реализации индивидуальных образовательных программ (ИОП) старшеклассники используют взрослых (учителей, других учителей, преподавателей, родителей) в качестве экспертов по собственному запросу. Основным «стержнем» ИОП старшеклассника на этом этапе образования становится лично значимый ***индивидуальный проект***. В соответствии с ФГОС СОО индивидуальный проект старшеклассника является предметом итоговой (государственной) аттестации в 11 классе, которая будет состоять из отчета о реализации своей индивидуальной образовательной программы, и может быть представлена в форме портфолио, а также итогового проекта своего самоопределения, представленного учебными рефлексивно-аналитическими продуктами в выбранной учащимся профессиональной сфере. И здесь важно до защиты самостоятельно старшекласснику выстроить этапы совместной экспертной оценки всех этапов проектирования с разными взрослыми: учителями, своим тьютором⁶¹, другими взрослыми за пределами образовательной организации, используя сетевые, дистанционные формы взаимодействия.

⁶⁰ За период 7-9 класс проводятся 9 образовательных модулей (по три модуля за учебный год). Продолжительность одного учебного модуля 1 неделя (30 часов). За учебный год 90 часов, за три года 270 часов. Все 9 модулей были связаны с детскими проблемами в разных сферах и видах деятельности человека.

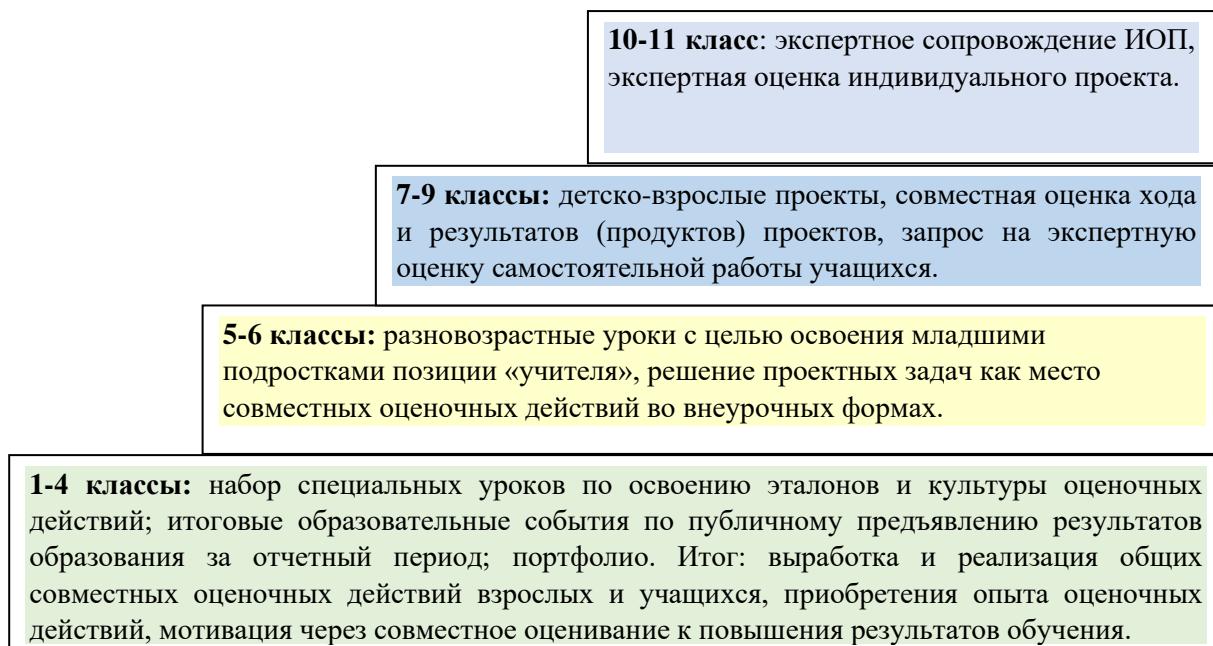
⁶¹ Для сопровождения ИОП каждый старшеклассник может иметь своего тьютора. Позицию «тьютора» удерживает один учителей старшей школы, которого выбирает сам старшеклассник

Для реализации совместных (взрослых и старшеклассников) действий по экспертизе разработки, реализации и защиты индивидуальных образовательных программ старшеклассников специально в учебном плане целесообразно выделить специальное время по двум направлениям: на разработку индивидуального проекта в рамках реализации ИОП и тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы.⁶²

Общую схему эволюции совместных оценочных действий взрослых и учащихся можно изобразить следующим образом.

Схема 5

Эволюция совместных оценочных действий взрослых и учащихся



Как видно из схемы, постепенно и в совместной деятельности формирующее оценивание переходит на экспертную оценку по запросу ученика. Действие оценки становится неотъемлемой частью образовательной деятельности учащегося. При этом без всяких негативных последствий (страха, обмана, формализма, «процентомании» и т.п.), которые имеет традиционная школьная система оценивания, а, наоборот, при эмоциональной и содержательной поддержки, повышения уверенности и желания учиться через постоянную ситуацию успеха в обучении каждого ученика.

1.5. Краткие итоги первой главы

⁶² За два года на эти два направления можно выделить до 136 часов (за счет вариативной части учебного плана или часов плана внеурочной деятельности). В эти же часы может быть включена социальная практика в рамках реализации индивидуального проекта (2 раза по 16 часов).

Первая глава получилась по объему больше, чем мы планировали, так как хотелось показать формирующее оценивание в более широком контексте, показывая тем самым, что любые изменения в школе затрагивают все аспекты ее жизнедеятельности. В связи с этим в ходе написания книги возникла идея добавить пятый параграф к первой главе. И в этом параграфе решить две задачи, с одной стороны, сделать общие выводы, расставить еще раз необходимые акценты, с другой стороны, поставить новые задачи.

1) Формирующее оценивание рассматривается нами не как изолированная проблема, а в связи с решением современной задачи *индивидуализации* российского образования. Под индивидуализацией мы понимаем процесс построения самим ребенком (с участием семьи) своего образования.

2) Учебная самостоятельность школьника является необходимым условием для индивидуализации его образования. Учебную самостоятельность мы понимаем, как умение расширять свои знания, умения и способности по собственной инициативе.

3) Контрольно-оценочная самостоятельность младшего школьника должна стать основой учебной самостоятельности подростка. Если за время начальной школы у учащегося будут сформированы индивидуальные способности к действиям контроля и оценки, то есть все шансы, что в основной школе он сможет сам ставить перед собой образовательные задачи и решать их, корректируя свою деятельность в ходе решения этих задач.

4) Оценивание – процесс, с помощью которого определяется «зазор» между «нормой» и «реальной практикой», между «нормой» и фактическими результатами деятельности. В ходе обучения можно выделить три принципиально разных вида оценивания: стартовое (прогностическое), формирующее (формативное, текущее) и итоговое (суммативное).

5) В образовательной практике произошло смешение трех понятий: формативного, текущего и формирующего оценивания. Все эти три понятия связаны с их ролью – «*оценивания для обучения*», но акценты и пути осуществления разные:

- *формативное оценивание* – процесс сбора учителем информации с помощью разных форм фиксации оценки, на основе которого осуществляется коррекция или улучшение учебного процесса;

- *текущее оценивание* – фиксация учителем с помощью разных оценочных процедур хода процесса обучения в форме отметок, на основе которых выводятся промежуточные и итоговые результаты обучения;

- *формирующее оценивание* – процесс, который сопровождает все этапы учебной деятельности: от постановки учебной задачи до решения большого круга частных (практических, исследовательских, проектных) задач и направлен на оперативную коррекцию всех действий субъекта деятельности с помощью бинарной шкалы оценивания.

6) Важную роль при проведении формирующего оценивания в классе играет контрольно-оценочная самостоятельность ребенка. Чем раньше будут сформированы у учащихся действия контроля и оценки, тем быстрее формирующее оценивание перейдет из рук взрослых в руки учащихся.

7) Балльная шкала оценивания, накопительный характер отметок при любой оценочной шкале не способствует результативности формирующего оценивания, превращает этот процесс в формальную процедуру, которая ничем не отличается от текущего оценивания со всеми вытекающими негативными последствиями (получить положительную отметку любой ценой), которые приводят к разрушению учебной мотивации школьников.

8) Формирующему оцениванию подвергается не все содержание образования, а только предметно-понятийные способы и средства действия, формы учебной самостоятельности, инициативы и ответственности, а также способы переноса понятийных средств в нестандартные ситуации;

9) Для результативности формирующего оценивания необходимо на уровне образовательной организации всем участникам образовательного процесса соблюдать определенные «правила игры» (требования), которые предлагается объединить в три группы (оценочная политика, способы организации образовательного процесса и образовательная среда) и использовать в своей практике:

- в *оценочной политике* образовательной организации приоритетом признается формирующее оценивание с тремя основными функциями: диагностической, коррекционной и ориентировочной. Для реализации этих функций все участники образовательного процесса признают: первичность детской оценки; право учащихся и их родителей на установку своей «нормы-планки» результатов обучения по каждому учебному предмету; увеличение роли экспертной оценки при переходе из начальной в основную школу; использование безотметочного принципа формирующего оценивания; результаты обучения по окончании учебного года подводятся на основе итоговых оценочных процедур промежуточной аттестации; использование специальной электронной информационно-образовательной среды, которая не дублирует существующие сейчас электронные журналы и дневники;

- в *содержании и способах организации образовательного процесса* признается форма учебной деятельности, где задачный подход является главным принципом организации обучения. Задачный подход указывает на то, что контроль и оценка как учебные действия должны возникать у учащихся как особого рода задача: вне задачи контроль и оценка не могут быть эффективными. Такой подход может быть реализован через несколько параллельных форм организации образовательного процесса: урочные и внеурочные (учебные занятия, мастерские, консультации, лаборатории); коллективно-распределенные (образовательные модули) и индивидуальные (домашняя самостоятельная работа). Эти формы требуют изменений в построении учебного плана (в сторону усиления вариативной его части) и расписания учебных занятий (в сторону его динаминости и нелинейности);

- в *образовательной среде* для повышения эффективности формирующего оценивания приоритетом считается учебное сотрудничество с поисковой активностью учащихся в ходе постановки и решения учебной задачи и ответственностью за результат собственного учения. Для этого образовательная среда должна выступать как «встреча образующего и образующегося», где они совместно что-либо проектируют и строят. Среда рассматривается и как предмет, и как ресурс совместной деятельности. В такой среде и можно строить совместную оценочную деятельность взрослого и ребенка.

10) Формирующее оценивание связано напрямую с этапами разворачивания результатов обучения (предметных результатов). Каждый ученик должен иметь возможность, шанс пройти все этапы освоения предметных образовательных результатов.

Эти этапы получили свои названия:

1 этап – «ученик-умелый». Этап освоения набора определенных культурных, предметных способов/средств действия («инструментов»); этап формирования предметных умений. Ключевое слово на этом этапе «умение». На этом этапе преобладает в формирующем оценивании пооперационный контроль.

2 этап – «ученик-грамотный». Этап работы с «понятием». Этап свободного использования «инструментов» (способов/средств действия) для решения определенного круга предметных задач. Ключевое слово на этом этапе «грамотность». На этом этапе преобладает рефлексивный контроль и рефлексивная оценка.

3 этап – «ученик-компетентный». Этап, на котором ученик может определить границы применимости того или иного способа/средства действия и способен при обнаружении «дефицита» переконструировать тот или иной способ/средство действия, спроектировать (сконструировать) новый способ/средство действия для решения возникшей задачи. Ключевое слово на этом этапе «компетентность». На этом этапе преобладает экспертная и прогностическая оценка.

11) Формирующее оценивание в классе разворачивается по трем параллельным линиям: формирование учебных действий контроля и оценки у самих учащихся (формирование контрольно-оценочной самостоятельности) на этапе «ученик-умелый»; диагностика, коррекция, ориентировочная и экспертная оценка учителя в ходе постановки, решения и применения учебных, учебно-проектных и учебно-практических задач на этапе «ученик-грамотный»; совместная коллективно-распределенная и кооперационная оценка учителя и учащихся на этапе «ученик-компетентный».

Все эти этапы освоения предметных результатов и линии формирующего оценивания прослеживаются в образовательном процессе на всех уровнях общего образования, но на разных уровнях их соотношение может меняться. Поэтому можно говорить об *эволюции* формирующего оценивания в рамках всего школьного образования.

12) Если формирование действий контроля и оценки на первом этапе (начальная школа) является целью деятельности всех участников образовательного процесса, то на следующих этапах уже средством (инструментом): вначале (основная школа) формулирования своих образовательных задач, далее (старшая школа) – управления своими образовательными ресурсами.

13) По линии контрольно-оценочных действий школьников выделяются три последовательных этапа их становления и развития.

Первый этап (1-5 классы) – освоение оценочных инструментов и процедур в разных формах и в нескольких пространствах. Этот этап можно назвать «инструментальным».

Второй этап (7-9 классы) – содержанием контрольно-оценочной деятельности становятся исключительно лично-значимые или общественно-значимые для ребенка вопросы и способы действия. Учебная деятельность приобретает избирательный характер. На этом этапе цели контрольно-оценочной деятельности учителя и учащихся расходятся. Для подростка цель контрольных действий – обеспечить свое самостоятельное движение в предмете, а цель оценки – определить степень завершенности своих действий и

готовности к предъявлению своих результатов учителю и сверстникам. Фактически, на этом этапе учитель делегирует часть своих контрольно-оценочных функций самому подростку.

Оставшиеся свои функции контрольно-оценочных действий учитель использует только в двух случаях:

- по запросу подростка (ученик затрудняется в проведении своих контрольно-оценочных действий или сам решил предъявить свою работу, результат на оценку);

- для проведения «ориентировочной и регулятивной» оценки в определенных точках освоения учебной программы с целью демонстрации ученику его положения относительно своей «планки-нормы».

Третий этап (10-11 классы) – контрольно-оценочные действия учащихся включены в содержание индивидуальных образовательных программ (ИОП) старшеклассников. Формирующее оценивание полностью в руках старшеклассников. Сроки предъявления на оценку результатов освоения отдельных элементов ИОП у разных старшеклассников разные, но они согласуются и обозначаются совместно учеником и учителем. На третьем этапе может появиться третье лицо – тьютор, через которого может согласовываться контрольно-оценочная деятельность учителя и учащегося.

14) В контрольно-оценочных действиях учителя при движении от первого к одиннадцатому классу, с одной стороны, время на осуществление этих действий уменьшается, с другой стороны, меняется его роль: из учителя-помощника он превращается в учителя-эксперта, который действует исключительно в ситуации ученического запроса на оценку.

15) В рамках формирующего оценивания учитель проводит не только диагностику и коррекцию предметных и так называемых метапредметных результатов обучения (учения, постепенно передавая оценочные мероприятия в руки учащихся, но и регулярно проводит диагностику и коррекцию прогресса учащихся в становлении и развитии их рефлексивного мышления, которое и должно в конечном счете определять успешность на каждом следующем этапе образования человека.

16) В совместной деятельности взрослого и учителя формирующее оценивание постепенно также переходит на экспертную оценку взрослого по запросу ученика. В контрольно-оценочную деятельность со стороны взрослого включаются другие взрослые (авторитеты для ученика). При этом действие оценки становится неотъемлемой частью образовательной деятельности учащегося, но необходимо отметить – без всяких негативных последствий (страха, обмана, формализма, «процентомании» и т.п.), которые имеет традиционная школьная система оценивания, а наоборот, при эмоциональной и содержательной поддержке со стороны взрослого, повышении уверенности и желания учиться через постоянную ситуацию успеха в обучении каждого ученика.

Завершая обзор первой – общей части книги, нельзя не сказать о тех новых вопросах и задачах, которые перед формирующим оцениванием могут быть поставлены, если этот вид оценивания станет ведущим в общем образовании:

- влияние формирующего оценивания на время освоения учебных программ общего образования;

- отказ от учебника как «базового» источника построения общего образования;
- смена принципиальной роли «учителя» в общем образовании вплоть до ее исчезновения в традиционном формате;
- роль и место электронной среды, дистанционных форматов в общем образовании, в том числе, отказ от электронных журналов как аналогов дневников на печатной основе;
- сетевые формы общего образования взамен «школы как одного здания со стенами».

Заключение

Что думает педагогическое сообщество о формирующем оценивании

За два месяца до окончания данной книги, в летний период, мы решили на Фейсбуке <https://www.facebook.com/groups/106041756757031> запустить коллективное обсуждение проблемы формирующего оценивания. Всего на эту страницу подписалось 50 человек, активно приняли участие в обсуждении проблемы около 20 человек. На самом для интернета это небольшое количество человек, плюс летний период, да и тема крайне специфична, более того, возможно, для многих проблема формирующего оценивания не является актуальной. Но те, кто принял участие в обсуждении вопросов, которые мы поставили, показали весь спектр разных точек зрения по поводу этой проблемы. По итогам этих обсуждений мы еще больше утвердились в мнении, что данная книга будет необходима педагогам именно для того, чтобы возбудить желание поспорить с автором, не согласясь с тем или иным утверждением, выводом автора данной книги.

Изучив все тексты, которые были опубликованы на странице ФБ по тематике «формирующее оценивание» мы пришли к выводы, что некоторых из них было бы правильно опубликовать в «Заключение», чтобы эта переписка стала не концом, а началом новых дискуссий о формирующем оценивании. Предлагаемая книга – это только начало и приглашение к новым дискуссиям по роли оценки, контроля, оценивания в школьном образовании.

Итак, уделите еще несколько минут, что познакомиться с мнениями читателей ФБ о формирующем оценивании, чтобы вкусить всю существую палитру разных точек зрения на проблему оценивания в нашей стране без наших комментариев, потому что их можно найти в тексте самой книги.

Что, с вашей точки зрения, можно отнести к формирующему оцениванию в обучении?

«Для меня формирующее оценивание как оценивание для обучения - это прежде всего все диагностическое оценивание (входное, выходное, текущее, промежуточное, экспресс - диагностирование- разное- разное) и прогностическое. Вот нигде я не встречала "прогностические" оценки, кроме как в ЭУК. Мне очень нравилось работать с этим видом оценивания. Когда ребёнок ставил себе верхнюю "планку" (нижняя планка была 50 процентов), "договаривался" с родителями и "заявлял" мне, учителю, в начале года. В

середине года он мог поменять "планку". В конце года я подсчитывала, сколько ребят взяли свои высоты, делала выводы. Как классный руководитель я у своего класса видела всю картину, по всем ученикам и предметам. Вот эти все процедуры, аналитическая работа здорово мне помогали понимать кого, зачем, как, на каком уровне учить. Надеюсь в книге А. Воронцова ещё больше узнать о моем любимом (если можно так сказать) оценивание- прогностическом».

«Наверное, самое главное в формирующем оценивании- обратная связь, содержательные комментарии (что и почему не получается/получается), которые помогут внести корректировки в процессе движения ученика в предмете или преподавания учителя. А виды работ, наверное, могут быть разными..»

«Обратная связь - двусторонняя связь: ученик получает от учителя текущую «картинку» своего учения, учитель от ученика получается текущую «картинку» своего преподавания. Поэтому связь позволяет учителю вовремя помогать ребенку с трудностями, проблемами, корректировать свой план преподавания, улучшать процесс обучения ученика. Важно не просто, знает ли ученик факты или алгоритмы, важно в этой связи увидеть способы мыслей, компетенции и возможности ученика, вовремя дать рекомендации и мотивацию. В этой связи не только взрослый оценивает ученика, но и ученик оценивает себя и свое обучение, участвует в его коррекции, видя в непрерывной «обратной связи», что освоил, а что пока нет».

«От чего же только двусторонняя? Мне кажется, что обратная связь может быть многосторонней, и чаще она именно такая. Например, сам ребёнок, учитель, другие ученики (плюс в крайне редких, и, наверно, очень интересных случаях - родители) могут осуществлять связь в виде выработки критериев оценивания, выбора шкал, выбора экспертов и много чего ещё. При формирующем оценивании обратная связь становится многоканальной, разноплановой. она позволяет "расти", вспомни наши творческие экзамены в девятом классе, как много там было сторон и какая мощная обратная связь»

«А разве бывает оценивание не формирующим?»

«Я думаю, что оценивание будет формирующим, если оно возникло по инициативе обучающего. Как есть зона ближайшего развития, так есть и зона ближайшего формирующего оценивания. Не все что угодно учителю можно формировать»

«ФО для меня приобретает образ большой карты знаний на которой стоятся значки, появляются "страны, горы и моря" в противовес "белым пятнам", где я ничего не знаю, и где я могу видеть связи между имеющимися знаниями и связанными с ними, дающими им подтверждение, применение. Если про формирование самого оценивания - тоже неплохо - когда человек может сам участвовать в выработке критериев оценивания своих действий это увеличивает рефлексивность и самоуважение и субъектную позицию и знание вопроса и желание узнавать новое в данной области. В одном из этапов жизни,

работая пед.оргом в детском центре и преподавая гитару проводил игру " Суд над песней" где на первом шаге оценивали две песни через "нравится-не нравится", а потом совместно разрабатывали критерии оценки, ребята по окончании прияя к обратному мнению относительно двух песен с большими глазами говорили " Ого сколько там, оказывается, интересного!"

Формирующее оценивание несовместимо с общепринятой пятибалльной шкалой оценивания. Почему же в России не получается отказаться от пятибалльной шкалы оценивания?

«Предрассудки советской системы образования. Родители с первых же дней пребывания ребенка в школе начинают спрашивать об отметках, как и сами привыкли, и требуют от учителей этого же»

«А может быть предпосылками является социальное устройство... Так нашим обществом традиционно измеряется учебная успешность ребёнка. Мне кажется, что вопрос в том, какая альтернатива существует: например, расширение диапазона баллов или переход на безотметочное обучение. В первом случае ничего существенно не меняется. Во втором есть шанс на маленькую революцию (или минимум на серьёзные реформы)».

«Не получится, да и надо ли? Должны быть разные школы, разные школы! И школы без школ, безотметочные. Главное, чтобы у родителей была возможность выбирать, разве нет?»

«Мне кажется, (и опыт показывает) что безотметочная система тоже плоха. Ребенок (и родители) должны знать, что есть период освоения нового материала и есть период контроля, когда даются различные задания. Их выполнение/невыполнение показывает, на каком уровне ребенок освоил материал.»

«Кстати, при формирующем оценивании сегодня можно пользоваться также пятибалльной системой. Но отметка в журнал ставится по желанию ученика. При итоговом контроле по теме отметка обязательно ставится в журнал. Постепенно, когда отношение к отметке и со стороны родителей и со стороны учеников изменится, можно внести изменения».

«Во-первых, это традиционная система оценивания. К ней все привыкли. Она самая распространенная. Во-вторых, другие системы оценивания методически не разработаны. Или разработаны, но педагоги с ними подробно не знакомы. В-третьих, нужно принятие нормативных документов для перехода на другие системы оценивания. В-четвертых, переход на другую систему оценивания требует большой ответственности от педагогического коллектива. Принять решение, изучить эту систему и целенаправленно реализовывать. Отслеживать, насколько это влияет на качество обучения».

«Это своего рода гештальт предыдущих поколений, который транслируется от бабушек к мамам и детям. Чтобы его изменить требуется тонкая работа с доверием к новым системам

оценивания. Административно не получается, родители все равно "переведут в пятерку", чтобы самим себя объяснить "успешность" ребенка. В каком-то смысле это семиотическая проблема. Без существенного изменения внутреннего содержания форма оценивания не поменяется».

«Мне кажется, что именно отметка дает возможность ученику сопоставить самооценку с оценкой учителя и сравнить себя с другими учениками. Применяя формирующее оценивание с традиционной отметкой, мы как бы говорим ученику: ты видишь, что только от тебя зависит, чего ты достигнешь. Это заставит ученика более критично отнестись к своим действиям. У него появятся вопросы к учителю. Но критерии отметки должны быть хорошо известны ученикам заранее. А учитель должен четко их придерживаться. Отметка также поможет родителям понять, на каком уровне находятся знания их ребенка».

«Когда администрация стоит НАД учителем, а учитель - НАД учеником, отметка является мощным рычагом управления. Всё жестко ранжировано, ко всем прилеплены соответствующие ярлыки, работать с четырьмя категориями детей - двоечники, троечники и т.д. - гораздо проще, чем с множеством индивидов».

«Что мешает отказаться от пятибалльной шкалы оценивания в массовом порядке? Учителя боятся нового, ленятся приложить усилия для изучения, понимания и пробы "ПЕРА" в применении в работе других способов оценивания кроме пятибалльной. Привычка и страх изменить себя. Подстраиваются учителя под мнение и требование родителей. С родителями ведь тоже надо работать. Администрация не всегда поддерживает учителя. Администрация вместо того, чтобы разобраться в этом вопросе, помочь учителю, начинает учителя КОНТРОЛИРОВАТЬ. Так было в нашей школе. Выстояла в ходе этой проверки половина учителей, начавших работать в режиме безотметочного обучения.»

Вот такие мнения вокруг формирующего оценивания мы взяли из социальной сети без комментариев.

Но закончить эту книгу я хочу лозунгом, сформулированным английской системой образования и комментарием к нему: **«Возьми в свои руки контроль над своим обучением»**. Для того чтобы этот лозунг реализовался на практике ученику необходим доступ к оцениванию. То есть учитель, всегда остававшийся контролёром монополистом, должен поделиться с учеником инструментами оценивания, раскрыть ему основания, или критерии, по которым производится оценивание, и дать возможность воспользоваться результатами в его интересах. И в этом сейчас самая большая проблема – сделать так, чтобы учитель передал инструменты контрольно-оценочной деятельности в руки самому ученику. Именно этому и была посвящена эта книга. Надеемся, что она поможет учителю сделать еще один шаг на пути демонополизации оценки в российской школе.

Список используемой литературы

- 1.Берцфай Л. В., Романко В. Г. Исследование особенностей рефлексивного контроля. Сообщение I // Нов. исслед. в психол. 1981. № 2. С. 68—72.
- 2.Берцфай Л. В., Поливанова К. Н. Диагностика действия контроля // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: Сб. научн. тр. / Под ред. Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера. М.: Издание НИИ общей педагогики, 1981. С. 29—40.
- 3.Билл Бойл Учиться на результатах оценки. Центр изучения оценки. Великобритания. Университет Манчестера (на правах рукописи).
- 4.Билл Бойл Оценка, способствующая обучению. Великобритания. Университет Манчестера (на правах рукописи)
- 5.Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения. М., ЦПРО «Развитие личности», 1998.- 360с.
- 6.Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М., Рассказов,-2002.,303с.
- 7.Воронцов А.Б. Учебная деятельность: введение в образовательную систему Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова. М., Рассказв, 2004.-336с.
- 8.Воронцов А.Б. «Построение школьной системы оценки как элемента общероссийской системы оценки результатов и качества образования», М, ИПОП «Эврика», 2013г., 320с.
- 9.Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974. 94 с.
- 10.Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., Интор, 1996 – 556с
- 11.Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. - 192 с
- 12.Инструктивно-методическое обеспечение учета индивидуального прогресса учащихся// под ред. Воронцова А.Б..М.. ОИРО, 2011.- 120с.
- 13.Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 № 1756-Р.
- 14.Нежнов П.Г. Тесты SAM (Student Achievements Monitoring): основания, устройство, применение. М., Автоский клуб, 2015- 40с.
- 15.Макаров М, Немцова А. Социально-нравственные проблемы развития информационно-коммуникативных технологий в образовательной среде // журнал «Власть», 2012, 09.

- 16.Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников// под ред. П.Г.Нежнова, Б.И.Хасана, Б.Д.Эльконина. Красноярск, Печатный центр «КПД», 2006. – 132с.
- 17.Пинская М.А., Иванов А.В. Критериальное оценивание в школе. Школьные технологии. 2010. № 3. С. 177—184.
- 18.Пинская М.А.- Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие – М.: Логос, 2010. – 264 с.
- 19.Пинская М.А. Формирующее оценивание в условиях введения ФГОС. Москва, педагогический университет "Первое сентября", 2013г.
- 20.Пинская М.А. Обзор международного и отечественного опыта использования формирующего оценивания в школьном образовании// Отчет на правах рукописи, 2009.
- 21.Пинская М.А. Оценка, способствующая обучению// Практическое руководство для учителя. М, Первое сентября, 2009.
- 22.Романко В.Г. Исследование особенностей рефлексивного контроля. Сообщение II // Нов. исслед. в психол. 1983. № 1. С. 52—56.
- 23.Рубцов В. В., Улановская И. М., Яркина О. В. Психологический климат как характеристика образовательной среды школы // Экспериментальные площадки в московском образовании. Вып. 2. МИПКРО. 1998.
- 24.Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор Bennet college. М., 1997. С. 177-184.
- 25.Свиридова О.И., Лутошкина В.Н. Урочно-занятчная форма взаимодействия учителя и детей как условие развития учебной самостоятельности младших школьников // Сб.Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Ч.2 – Красноярск, 1997.- с.113-118
- 26.Федеральный закон от 29.12.2012. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- 27.Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М., ОИРО, 2010.- 432с.
- 28.Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. М.-Рига, Эксперимент, 2000.- 196с.
- 29.Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, Пеленг, 1993.- 196с.
- 30.Эльконин Б.Д., Островерх О.С.,Свиридова О.И. Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты. Материалы 5-й научно-практической конференции. Красноярск, 1998., часть1, с.15-27.
- 31.Эльконин Б.Д., Воронцов А.Б., Чудинова Е.Б. Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина-Давыдова/Содержание образования, с.118-142
- 32.Wiggins G.P. Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance. 1998.
- 33.Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D. Assessment for learning. Putting it in to practice. 2003.

Ответы на вопросы по безотметочному принципу оценивания
(выдержки из статей, выступлений автора по этой тематике)

**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 дискусирует 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 последние 25 лет 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 с нашей точки зрения проблему оценивания надо рассматривать в более широком плане, в аспекте изменения **всей контрольно-оценочной деятельности** образовательного процесса, затрагивающего интересы всех его субъектов.

Изменения в контрольно-оценочной деятельности рассматривается нами 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, кроме этого все рассуждения об изменениях в контрольно-оценочной деятельности бессмысленны 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 управлеченческое, связанное с нормативным оцениванием результатов обученности школьников на этапе итоговой аттестации. Другими словами, есть промежуточная аттестация школьников, а это согласно ст.58 Закона «Об образовании в РФ» фактически промежуток с 1 по 9 класс, которая передана в руки Школе, и есть государственная итоговая аттестация, которая проводится в 9 и 11-м классах, система оценивания которой

задается государством в лице Министерства образования и науки РФ. Ведя разговор о «безотметочной системе оценивания» надо развести формирующее 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 нам 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:

- а) соблюдать этапы и технологически обеспечить становление контрольно-оценочной деятельности младших школьников;
- б) использовать разнообразные способы и организационные формы формирования действий контроля и оценки у учащихся;
- в) иметь систему проверочных, диагностических работ для отслеживания становления контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников и динамики формирования способов их деятельности;
- г) использовать эффективные и рациональные способы фиксации контрольно-оценочных действий учащихся;
- д) 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 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. Кredo 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 верbalным 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 стимулирующую-мотивационную роль, усиливая познавательный интерес школьников и существенно нивелировал негативные стороны отметки. Не удивительно, что «поурочный балл» был положительно принят учителями, 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.

Можно выделить следующие современные подходы к решению проблемы школьной отметки:

- оценка рассматривается как конечный результат обучения;
- оценка как инструмент обучения/учения, а с другой стороны, 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:

2. 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 25 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?⁶³

⁶³ Материал Г.А. Цукерман из книги «Оценка без отметки», Рига, 2001.

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 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 работы, 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.

4.Что мешает формирующему оцениванию «войти» в массовую педагогическую практику?

Система оценивания продолжает оставаться традиционной, несмотря на всякого рода мимикрию. Есть риск выдать внешние изменения в системе оценивания за кардинальный пересмотр всей философии оценки в школьном образовании.

Формирующее оценивание как центральная задача в изменении подходов к оцениванию вводится в образовательный процесс школ крайне неохотно и с большими проблемами. Основная установка ФГОС НОО на разведение текущего и итогового (промежуточного) оценивания фактически проигнорирована педагогическим сообществом. В большинстве школ продолжает оставаться традиционная накопительная система оценивания с помощью одной, единой пятибалльной шкалы оценивания. Отметка остается ведущим мотивом в обучении младших школьников.

В содержании образования на уровне образовательных организаций не сделан акцент на формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников. До тех пор пока традиционная отметка будет оставаться ведущим инструментом, механизмом управления обучением, формирующее оценивание не сможет укорениться в школе. А если и сможет, то только на бумаге. Формирующее оценивание, прежде всего, опирается на три важные функции: диагностическую, коррекционную и самооценивание. Никакой настоящей диагностики в учении не получится, если за выполнение диагностических заданий ставится отметка. Отметка блокирует учебную мотивацию, она провоцирует ребенка на списывание, на подтасовку полученного результата. Диагностика теряет свою главную функцию. Ученик не заинтересован показать себе, а потом и учителю истинную картину своих результатов учения и обучения. При сосредоточении контрольно-оценочных инструментов в руках учителя у детей не возникает потребности к формированию собственных контрольно-оценочных действий.

В чем причина удержания традиционного подхода к оцениванию в начальной школе?

Причина первая – отсутствие у управленицев, педагогов убеждения в том, что учиться можно без отметок. С 1992 года школам дана самостоятельность в текущей и промежуточной аттестации. Однако большая часть школ продолжает руководствоваться постановлением СНК СССР от 17.04.1944 года о введении пятибалльной шкалы оценивания в школах. С того времени ни одного документа подобного уровня не было. Никто официально отметку не отменял. Последние методические рекомендации об изменении подходов к оцениванию были опубликованы Министерством образования в 2003 году. Школы не могут отказаться от отметки в пятибалльной шкале самостоятельно. Вся внешняя оценка, отчеты и т.п. оформляются с использованием только этой шкалы. Только эту шкалу понимают и родители. Поэтому без указания сверху мало кто хочет брать на себя ответственность.

Вторая причина – трудоемкость и несовершенство других шкал оценивания. До тех пор пока использование других форматов и шкал оценивания будет занимать большое время у учителя, отказа от отметок в традиционном формате не произойдет. Необходимо полностью перевести систему оценивания в электронный формат, чтобы, с одной стороны, сократить реальное время работы учителя в роли «бухгалтера», с другой стороны, усилить аналитический аспект оценивания со стороны учителя и, наконец, сделать оценку действий и результатов ребенка простой, понятной для всех участников образовательного процесса, в том числе и для родителей.

Третья причина – требование разговора на языке «отметки» со стороны внешних по отношению к школе структур управления образования, контрольных органов, что также тормозит отказ школ от отметки, вынуждает искусственно трансформировать многообразие аналитических показателей в формальную отметку, понятную Учредителю, с Рособрнадзором и т.п.

Четвертная причина связана с тем, что учителя не только имеют слабое представление о современных инструментах, образовательных процедурах, шкалах оценивания обучения школьников, но и плохо владеют методикой передачи контрольно-оценочных инструментов в руки ребенка.

Такое торможение введения современных подходов к оцениванию приведет к тому, что школа не сможет выполнить требования ФГОС НОО в части, касающейся метапредметных образовательных и личностных результатов. С одной стороны, педагог не формирует у детей контрольно-оценочной самостоятельности (а при преобладании оценочных процедур со стороны учителя это невозможно сделать). С другой стороны, многие метапредметные и личностные результаты принципиально невозможно оценить в традиционной пятибалльной шкале оценивания. Все это приведет тому, что и дальше в школах будет преобладать только оценка учителем знаний, умений и навыков учащихся. Формирование контрольно-оценочной деятельности учащихся не станет частью содержания образования начальной школы.

Выход: необходимо инициировать отмену Постановления СНК СССР от 1944 года о способах оценивания в школе. Предложить педагогическому сообществу методические рекомендации по системе оценивания с акцентом на то, что школа самостоятельно выбирает формы и способы оценивания. Закрепить на уровне государства шкалу оценивания только для итоговой аттестации в 9,11 классах. Провести серьезную работу по повышению квалификации педагогов по линии оценивания на базе успешных практик такой деятельности в регионах РФ. Запретить муниципальным, региональным органам управления образованием запрашивать информацию о качестве образования с помощью отметок. Исключить из оценки деятельности педагогов количественные показатели в форме пятибалльной шкалы оценивания. Перейти повсеместно в текущем оценивании на формирующее оценивание (диагностика, рекомендации, коррекция), в промежуточной аттестации – на оценку индивидуального прогресса учащихся.