

**Муниципальное общеобразовательное учреждение  
Большеключищенская средняя школа имени В.Н. Каштанкина  
Ульяновского района Ульяновской области**

**Теоретическая разработка «Модель технологии формирующего  
оценивания в процессе обеспечения качества образовательных  
достижений учащихся»**

Директор школы

Н.А. Горбунова

Научный руководитель

В.А. Основина

**2019 год**

## Оглавление

Стр.

Пояснительная записка.....	3
1. Актуальность освоения технологии формирующего оценивания в процессе обеспечения качества образовательных результатов учащихся.....	3
2.Технология формирующего оценивания как педагогическая система.....	4
3.Конструктор уровней достижения образовательных результатов учащимися .....	11
4.Ресурсы для планирования образовательных результатов учащихся .....	15
5.Деятельность учителя по организации формирующей оценки.....	18
Литература.....	26

## Пояснительная записка

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях общего образования потребовало изменения к организации обучения, пониманию новых результатов образования и созданию принципиально новой системы оценивания образовательных результатов учащихся.

Формирующее оценивание удачно вписывается в методологию ФГОС. Оно нацелено на освоение учащимися системой знаний по предмету, овладение умениями использовать знания для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач и универсальными учебными действиями и определение индивидуальных достижений каждого учащегося.

### **1. Актуальность освоения технологии формирующего оценивания в процессе обеспечения качества образовательных результатов учащихся**

Сегодня в России в условиях реализации ФГОС общего образования идет широкое обсуждение необходимости создания новых подходов к оценке образовательных результатов учащихся.

Традиционно в дидактике под оценкой понимается процесс соотношения реальных результатов образования с планируемыми целями, при этом условно-формальным (знаковым) выражением этого процесса является отметка. Основными функциями оценки являются: констатирующая (информационная), контролирующая, регулирующая. Рассматривая отметочную (количественную) систему оценивания, господствующую в современной российской школе, мы должны констатировать, что она не выполняет перечисленные функции. Основные причины этого следует искать не столько в способе формального выражения результатов оценивания (отметке), сколько в подходах к самому оцениванию.

В существующей системе оценивания достижения школьника сравниваются не с его предыдущими результатами, а со среднестатистической нормой. Поэтому учащийся лишен возможности получать адекватную информацию о своих субъективных достижениях и, следовательно, не может планировать результат, который он собирается достичь в процессе обучения.

Ориентация школы на формирование ключевых компетентностей в условиях реализации ФГОС общего образования должна сопровождаться

изменением не только стратегии и технологий образования, но и способов (технологии) оценки образовательных результатов учащихся.

Итак, сегодня актуальной является разработка такого подхода к оцениванию образовательных результатов учащихся, который позволил бы:

- устранить противоречия между функциями оценки и существующей системой оценивания;
- связать оценку с индивидуальным приращением образовательных результатов (знаний, умений, компетентностей и т.п.) учащегося и создать условия, в которых учащийся получает опыт планирования и реализации процесса собственного обучения;
- ввести в практику оценку новых результатов образования.

## **2. Технология формирующего оценивания как педагогическая система**

Технология формирующего оценивания как педагогическая система включает: цели, содержание образования, методы обучения, формы организации учебно-познавательной деятельности, образовательные результаты и система контроля.

Цели и содержание образования на всех уровнях определены ФГОС общего образования на всех его уровнях (начальное, основное и среднее общее образование).

**Цели:** освоение учащимися системой знаний по предмету, овладение умениями использовать знания для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач и универсальными учебными действиями.

**Содержание образования** определяется Примерными образовательными программами на каждом уровне общего образования.

**Методы и приёмы формирующего оценивания** имеют универсальный характер и могут быть адаптированы к потребностям учеников разного возраста и к разным учебным ситуациям.

**Основные принципы преподавания и учения**, основанные на идеях формирующего оценивания, предполагают необходимость:

- установить высокие ожидания и поддержать уверенность ученика в успехе;
- установить, что ученик знает, и строить всё дальнейшее обучение на этом;
- организовать учебный процесс так, чтобы он увлекал ученика и доставлял ему удовольствие;
- наполнять учение яркими эмоциональными переживаниями;
- делать каждого учащегося активным участником собственного обучения;

- развивать универсальные учебные умения и личностные качества.

Формирующее обучение требует, чтобы учитель сосредоточился на том, как развивается учение в процессе урока, определяя какие улучшения надо внести, и какими будут последующие шаги.

Формирующее оценивание предполагает оценку достижений учащихся учителем, который их обучает, то есть человеком, находящимся внутри процесса обучения учащихся. Этот способ нацелен на определение индивидуальных достижений каждого учащегося и не предполагает как сравнения результатов, продемонстрированных разными учащимися, так и административных выводов по результатам обучения испытуемых. Соответственно, отсутствуют жесткие требования к унификации содержания, процедуре проведения и способам интерпретации результатов внутреннего оценивания. Формирующей данная оценка называется потому, что она ориентирована на конкретного ученика, призвана выявить пробелы в освоении учащимся элемента содержания образования с тем, чтобы восполнить их с максимальной эффективностью. Само же оценивание осуществляется в естественных для учащегося условиях, в классной комнате, где обычно проходят его уроки.

Традиционная теория обучения исходит из того, что знания и умения как простые, так и сложные базируются на дискретных единицах или блоках, представляющих независимые фрагменты данного знания или умения. Следовательно, при постановке целей обучения и в ходе проверки его результатов любое знание и простое умение можно разложить на составляющие элементы без какого-либо ущерба для его усвоения, а сложное умение можно разбить на последовательность мелких умений, каждому из которых можно научиться независимо от освоения других. При этом вопрос «сборки» простых умений и превращение их в сложное остается открытым. Данная теория вполне укладывается в существовавшую образовательную модель формирования традиционных результатов обучения – знаний, умений и навыков (ЗУНов), при которой учащийся должен воспроизвести информацию, предоставленную ему учителем, или действие, показанное им же. Учащиеся воспринимают знания как некоторую совокупность фактов и, соответственно, используют стратегии обучения, нацеленные на скорое и успешное запоминание. Их опыт обучения равен опыту работы в классе, то есть ответам на вопросы учителя.

Современные теории обучения, основанные на философии конструктивизма, исходят из того, что отдельные механически заученные

факты быстро стираются из памяти, поскольку не имеют смысла для обучающегося и не позволяют сложить какую-либо более или менее законченную картину. Приобретенное таким образом знание бесполезно, поскольку его нельзя применить в субъективно новой ситуации, декомпозировать или обобщить в случае необходимости. «Смысл облегчает обучение и делает знание полезным, так как цели и способы применения уже заложены в понимании». Обучение в современном понимании есть процесс конструирования знания, то есть обучение происходит не через запоминание, а через интерпретацию информации. Таким образом, согласно конструктивистской теории обучения, учащиеся лучше всего обучаются посредством встраивания нового знания в когнитивные карты (уже освоенные знания, умения, хранящиеся в долгосрочной памяти ученика). Следовательно, знание рассматривается не как набор разрозненных фрагментов, а как структурированные элементы общей картины, которые ученик в процессе обучения помещает в строго отведенное для них место.

В таблице 1 показаны преимущества конструктивизма перед традиционным обучением.

Таблица 1

Сравнение традиционного и конструктивистского подходов в обучении

<i>Традиционный подход</i>	<i>Конструктивистский подход</i>
Учебная программа построена по принципу от части к целому с акцентом на базовых знаниях и умениях	Учебная программа представлена по принципу от общего к частному с акцентом на обобщенных понятиях и умениях
Основное требование к процессу обучения - строгое выполнение учебной программы	Гибкость процесса обучения с возможностью варьирования учебной программы
Учебная программа и учебный процесс полностью опираются на рекомендованный учебник или учебное пособие	Учебник не является доминирующим источником учебной информации; приоритет переходит к оригинальным источникам, к первичным данным, к объектам и явлениям реальной действительности
Учащийся представляется как объект процесса обучения, который получает готовые знания от учителя	Учащийся - полноправный участник процесса обучения со своими собственными взглядами и представлениями об окружающем мире
Учитель, как правило, преподносит новый учебный материал в дидактической манере как истину в последней инстанции	Учитель выступает, прежде всего, как организатор учебно-познавательной и исследовательской деятельности учащихся, не навязывая им свои знания

и убеждения

Учитель оценивает эффективность учебно-познавательной деятельности учащихся по количеству правильных ответов  
Результаты тестов и контрольных работ - единственный источник информации об уровне знаний и умений учащихся

Контроль и оценка учебных достижений осуществляются в отрыве от процесса обучения  
Учащиеся преимущественно работают в условиях фронтального обучения в классе и индивидуально - дома

Учитель ценит самостоятельные, пусть не всегда правильные, рассуждения учащихся, “умные” вопросы, сознательно исправленные ими ошибки  
Оцениваются все продукты учебно-познавательной деятельности учащихся, показывающие не только результаты обучения, но и усилия, приложенные учащимся к конструированию нового знания, и его прогресс в обучении  
Контроль и оценка осуществляются в тесной связи с тем, как реально протекал процесс обучения  
Учащиеся большую часть времени как на уроке, так и при выполнении домашних заданий, работают в малых группах, командах или парах

Подход к обучению, в рамках которого учащиеся активно конструируют собственный процесс присвоения знаний, планируют и осваивают способы деятельности (в том числе универсальные – ключевые компетентности), предполагает, что мы не можем использовать только и исключительно модель оценивания, проверяющую подготовленность учащихся к воспроизведению сведений и правильному выполнению жестко алгоритмизированных действий. Новая концепция обучения для учения требует новой методологии оценивания, которая сосредоточена на помощи в преодолении индивидуальных затруднений учащихся в процессе обучения, проверке уровня сформированности сложных умений и способов деятельности.

### **2.1. Технология формирующей оценки**

Технология формирующей оценки в рамках описанного выше подхода является средством управления качеством образовательного результата учащегося. Ее применение позволяет учителю:

- четко сформулировать образовательный результат, подлежащий формированию и оценке в каждом конкретном случае, и организовать в соответствии с этим свою работу,
  - сделать учащегося субъектом образовательной и оценочной деятельности.
- Технология формирующей оценки представляет собой единство алгоритма деятельности учителя и ресурсов, обеспечивающих реализацию алгоритма.

Алгоритм деятельности учителя по организации формирующей оценки можно представить в виде следующих последовательных действий:

1. определение планируемых результатов обучения;
2. организация деятельности учащегося по планированию и достижению субъективно значимых образовательных результатов;
3. сопровождение достижения учащимся запланированных результатов обучения с помощью механизмов обратной связи.

Таким образом, помимо традиционных инструментов учителя (методик, пособий и т.п.), обеспечивающих достижение учащимися тех или иных образовательных результатов, данная технология предполагает использование двух нестандартных ресурсов:

1. Ресурсы для планирования образовательных результатов:
  - требования к уровням достижения образовательных результатов, позволяющие ранжировать знаниевые образовательные результаты учащегося в зависимости от объективной сложности умственных операций, которые он совершает с присвоенным содержанием темы (раздела);
  - требования к деятельности учащегося, реализуемой на произвольном содержании, задающая уровни сформированности того или иного аспекта той или иной ключевой компетентности.
2. Инструмент организации обратной связи.

## ***2.2. Основания для выделения уровней достижения образовательных результатов***

Говоря о традиционных результатах образования (знания, предметные умения), под образовательным результатом, подлежащим планированию и достижению в условиях реализации ФГОС, мы понимаем некое знание, освоенное учащимся на конкретном уровне, который определяется в зависимости от сложности умственных операций, совершаемых учащимся с этим знанием.

Образовательный результат, понимаемый таким образом, представляет собой единство предметного знания и универсальных учебных действий по его применению для решения широкого класса учебно-познавательных и учебно-практических задач. Это дает учителю возможность переносить акценты с одной составляющей образовательного результата на другую в процессе планирования, используя как возможности предмета, так и сформированные у учащегося УУД для формирования конкретных предметных знаний. Учитель может планировать формирование какого-либо

УУД (например, анализа) в рамках освоения той или иной темы, поскольку содержание темы позволяет органично работать над формированием этого умения. И, напротив, учитель может жестко задать уровень освоения учащимся какого-либо знания, принципиального для данного предмета, определив те операции (например, тот же самый анализ), которые учащийся должен с присвоенным знанием совершить.

При этом следует учитывать, что умение проводить анализ того или иного вида уже было сформировано у учащегося при изучении предыдущих тем. Другими словами, учитель сосредотачивает свои усилия на конкретном содержании темы, используя то обстоятельство, что необходимое для более глубокого его освоения учащимися УУД к этому моменту сформировано.

Для построения иерархии уровней освоения знаний учитель может воспользоваться той системой целей обучения, которая наиболее созвучна концепции конкретного образовательного учреждения. Важно лишь, чтобы эта система была:

- иерархичной (чтобы она позволяла напрямую связать образовательный результат с оценкой),
- разделяемой и используемой всем педагогическим коллективом (чтобы учащийся находился в едином образовательном пространстве при изучении различных учебных предметов),
- операционализированной (т.е. описанной в виде конкретных операций, которые станут своеобразными конструкторами при формулировании образовательных результатов по конкретной теме).

Классификации целей обучения, которые могут быть использованы для построения такого рода конструктора, приведены в таблице 2.

Таблица 2.

Подходы к определению уровней усвоения учебного материала

Б. Блум	В.П.Симонов	В.Г.Королева	В.П.Беспаль	В.Н.Максимо	М.Н.Скаткин
Знание	Различение	Репродуктивное самостоятельное воспроизведение	Ученический (деятельность по узнаванию)	Узнавание	Воспроизведение понятия
Понимание	Запоминание	Репродуктивное алгоритмическое действие	Алгоритмический (решение типовых задач)	Запоминание	Распознавание понятия
Применение	Понимание	Продуктивное эвристическое	Эвристический (выбор)	Понимание	Применение понятия

		действие	действия)		
Анализ	Простейшие умения и навыки	Продуктивное творческое действие	Творческий (поиск решения)	Применение (тематически, предметное,	Воспроизведение системы понятий
Синтез					Применение системы понятий
Оценка					

В своих работах американский психолог, профессор педагогики Чикагского университета Бенджамин Блум утверждал, что нет плохих учеников, есть плохо обученные ученики. Изучив конкретные показатели психологической готовности учащихся к учебной деятельности, Блум экспериментально продемонстрировал, что эти показатели обусловлены факторами среды, выделил сенситивные периоды, определяющие формирование познавательных и эмоциональных характеристик готовности к обучению.

Само понятие "таксономия" заимствовано из естественных наук. Оно обозначает такую "классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и используется для описания категорий, расположенных последовательно, по нарастающей сложности".

Б. Блум выделяет шесть категорий целей обучения: знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

*Знание* – первая категория целей обучения, так как запоминание является только частью более сложных процессов соотнесения, оценки, реорганизации, на которых строятся более высокие категории учебных целей.

*Понимание* как категория таксономии учебных целей отражается, по мнению Б. Блума, в трех типах поведения: трансляции (переход от конкретного к абстрактному, использование других терминов, символов, перевод на другой язык, пересказ своими словами), интерпретации (реорганизация идей в сознании человека, выделение значимых идей, их внутренних связей, обобщение, объяснение, краткое изложение), переносе знаний (оценка и предсказание, основанное на понимании направлений, тенденций, правил).

Если овладение знаниями на уровне понимания обеспечивает использование обучаемым абстрактных понятий, правил, принципов по данной теме, то усвоение учебного материала на уровне *применения* предполагает, что он будет правильно применять это знание в ситуации,

отличной от той, в которой учащийся его получил. Если *понимание*, по мнению Б. Блума, ориентирует на "схватывание" учебного материала и погружение в него, *применение* - на установление связей данного материала с соответствующими обобщениями и принципами, то *анализ* направлен на выделение отдельных частей материала, определение их взаимосвязей и принципов организации, определение предположений, выводов, концепций, которых автор текста придерживается, хотя не высказывает явно.

Категория *синтеза* обозначает умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое, обладающее новизной, собирая материал из разных источников вместе так, чтобы полученная модель или структура была более понятной, чем исходный материал. Понимание, применение знаний и анализ материала являются необходимым условием решения задачи синтеза, но они не требуют оригинальности, уникальности решения.

*Оценка* как категория таксономии обозначает умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, художественного произведения, исследовательских данных), основывается на четких критериях, на адекватном понимании и анализе явлений, что принципиально отличает ее от субъективных мнений.

Принципиальная особенность таксономического подхода в том, что он определяет основную задачу обучения как формирование основы, на которой базируется оценка, путем овладения знаниями на уровне всех категорий учебных целей. Таким образом, оценка, являясь высшей категорией таксономии учебных целей и используя все другие категории, не обязательно становится последним этапом процесса решения задачи, а может быть прелюдией к приобретению новых знаний, новому пониманию или применению, анализу или синтезу.

### **3. Конструктор уровней достижения образовательных результатов учащимися**

В рамках технологии формирующей оценки используется конструктор уровней достижения учащимися образовательных результатов, представленных в форме знаний, предметных умений и УУД для начального, основного и среднего общего образования. Конструктор строится на принципах таксономии Бенджамина Блума, включающей шесть уровней достижения образовательных результатов: *воспроизведение, понимание, применение, анализ, синтез, оценка*. Нами предложена замена названия первого уровня на «воспроизведение» (у Блума – знание),

поскольку первые три уровня описывают деятельность, которую ученик производит со знанием: воспроизведение, понимание (интерпретация), применение знания.

В основу предлагаемого расположения результатов положен принцип иерархической зависимости: каждый последующий уровень результата сложнее предыдущего и обязательно включает его. Данная таксономия целей обучения, как и составленная на ее основе матрица, охватывает только когнитивную сферу.

Важной составляющей конструктора являются образовательные результаты учащихся, однозначно и исчерпывающе описывающие каждый из шести уровней достижения результатов. Преимуществом данного подхода к детализации целей являются унифицированные формулировки образовательного результата учащегося и учебной цели учителя, одинаково понятные всем участникам процесса обучения.

Предлагаемый конструктор адресован в первую очередь учителю. Задача учителя – найти место означенным в конструкторе результатам обучения в изучаемых темах и переформулировать их применительно к тем образовательным результатам, которые, в соответствии с замыслом учителя, учащийся должен достичь в процессе изучения данных тем обязательно в соответствии с форматом планируемых результатов «учащийся научится» или может достичь уровня «получит возможность научиться», если считает необходимым. Данным конструктором пользуются администраторы, организующие и осуществляющие контроль достижения учащимися уровней образовательных результатов. Именно поэтому в конструкторе указываются результаты, обязательные для достижения на определенном этапе обучения, т.е. подлежащие суммирующей оценке, и результаты, рекомендованные к формированию на данном этапе обучения, т.е. подлежащие формирующей оценке.

Учитель может принять решение о предъявлении конструктора оценки учащимся для ознакомления. Перечень образовательных результатов может быть использован для планирования и организации самооценки учащегося, формирования его персонального ресурсного пакета, универсального относительно большинства школьных предметов.

Конструктор включает 6 уровней достижения учащимися образовательных результатов : *воспроизведение, понимание, применении, анализ, синтез, оценка.*

### ***Воспроизведение***

*Выполняя задание, учащийся:*

воспроизводит конкретные факты;

воспроизводит абстрактные понятия, закономерности, теории, концепции;

воспроизводит методы, процедуры, способы действий, техники;

воспроизводит технологии;

воспроизводит знания об общем и отличном в процессах и явлениях, о причинах и следствиях, о взаимной обусловленности, о влиянии определенного фактора на систему и процесс и т.п.

### ***Понимание***

*Выполняя задание, учащийся:*

воспроизводит объяснение, перефразируя, используя реперные точки, останавливаясь на отдельных фрагментах;

приводит объяснение с изменением формы представления (графический, аналитический и т.п.);

объясняет, детализируя или обобщая (на примере известной последовательности);

объясняет с заданной точки зрения (объяснение этого явления или процесса с заданной точки зрения не должны быть заранее известны ученику).

### ***Применение***

*Выполняя задание, учащийся:*

применяет знания, опираясь на заданный алгоритм деятельности;

демонстрирует или описывает явления (или процессы) в заданных условиях;

приводит примеры (аналогичные, разъясняющие);

самостоятельно объясняет или совершает действия, комбинируя известные факты, понятия, знание технологий;

восстанавливает известный алгоритм на основе конкретных действий, совершенных по нему;

перебирает алгоритмы из числа известных (опробованных на своем опыте) и выбирает подходящий.

### ***Анализ***

*Выполняя задание, учащийся:*

вычленяет главные и второстепенные признаки или характеристики,

находит соответствия или несоответствия;

указывает и исправляет ошибки, связанные с нарушением алгоритма, в рассуждениях, действиях;

проверяет гипотезу с помощью эксперимента, наблюдения;

выделяет признаки по заданным критериям, относит аргументы к тезисам; сопоставляет объекты по заданным критериям и делает вывод о сходствах и различиях; структурирует признаки объектов (явлений) по заданным основаниям; выявляет причинно-следственные связи; проводит сравнительный анализ объектов (явлений), отбирает по заданным критериям алгоритм из числа известных для применения в конкретной ситуации; выделяет параметры для проведения оценки объекта на основе анализа этого объекта или группы схожих объектов.

### ***Синтез***

*Выполняя задание, учащийся:*

делает вывод на основе явных посылок; делает вывод по заданному критерию на основе сравнительного анализа; выявляет и называет причины события, явления и т.п. (возможные причины \ наиболее вероятные причины); создает структуру, модель по заданным условиям, строит схему, алгоритм действия, исправляет или восстанавливает неизвестный ранее алгоритм на основе имеющегося знания об объекте, к которому применяется алгоритм; делает прогноз изменения ситуации при смене действия одного фактора на действие другого фактора; выявляет и называет возможные последствия заданной причины (совокупности причин), доказывает (разрабатывает систему аргументов)

### ***Оценка***

*Выполняя задание, учащийся:*

выбирает подходящую оценку из представленных ему; оценивает по заданным критериям; оценивает по критериям, самостоятельно сформулированным в соответствии с заданием; делает вероятностное заключение на основе анализа; дает оценку системы.

Уровни освоения образовательных результатов имеют внутреннее усложнение, которое помогает учителю более точно сформулировать результаты обучения в соответствии с возрастными особенностями учащихся и спецификой содержания темы. Иными словами, часть более сложных операций внутри уровня не может быть освоена учащимися, скажем, начальной школы, но это не значит, что ученик не может выполнять

операции другого уровня. Таким образом, учитель ограничивается более простыми операциями на уровне воспроизведения и дает при этом ученикам задания, при выполнении которых предполагается работа на уровне понимания и т.д. Такой же подход используется при изучении отдельной темы предмета, поскольку не каждая тема и не каждый предмет предполагают работу над всеми операциями внутри уровня. Таким образом, не применив и, соответственно, не освоив на содержании данной конкретной темы всех операций внутри уровня воспроизведения, учащийся может осваивать на ее содержании операции на уровне понимания и т.п.

Внутреннее усложнение для первых трех результатов подчиняется той же логике, которая заложена в таксономию Блума. Внутреннее усложнение для трех последних результатов подчиняется различным по сути принципам:

- относящимся к описанию степени присвоения мыслительной операции - полнота и законченность операции;
- относящимся к объективной сложности - подвид мыслительной операции или объект, подвергающийся данной операции;
- относящимся к описанию деятельности, а не знания - уровень самостоятельности и степень неопределенности.

При переходе от начальной к основной и далее к старшей школе по каждому результату происходит увеличение в объеме и усложнение операций, за исключением перехода от основной к старшей школе по результатам «понимание» и «применение». Для всех результатов, кроме результата «применение», в основной и старшей школе одновременно с переходом в следующую возрастную группу происходит увеличение числа операций, подлежащих не только формирующей, но и суммирующей оценке.

Если в начальной школе в результате «воспроизведение» обязательной проверке подлежат две группы операций из пяти, то в основной – пять из семи, а в старшей – все семь. При этом в старшей школе по данному результату так же, как по результатам «понимание» и «применение», суммирующей оценке подлежат все группы заданий, рекомендованных для формирующего оценивания, а по следующим трем группам (анализ, синтез, оценка) – подавляющее большинство.

#### **4. Ресурсы для планирования образовательных результатов учащихся**

Таксономия Блума дает возможность выстраивания как традиционных (знаниевых), так и новых (компетентностных) результатов обучения.

В системе Блума, описывающей уровни присвоения знаний, между уровнем применения и уровнем анализа наблюдается определенный разрыв логики усложнения образовательного результата. Если до уровня применения включительно описывается, по сути, присвоение информации, то, начиная с уровня анализа, речь идет о деятельности (точнее, мыследеятельности); если первые три уровня описывают репродукцию, то последние три – продуктивную деятельность.

Мы понимаем компетентности как результат образования, выражающийся в овладении учащимся определенным набором способов деятельности по отношению к определенному предмету воздействия. Его значение состоит в том, что, овладевая каким-либо способом деятельности, учащийся получает опыт присвоения деятельности, формируется персональный «ресурсный пакет». Набор осваиваемых способов деятельности является социально востребованным и позволяет учащемуся оказываться адекватным типичным ситуациям. Именно такой набор осваиваемых способов деятельности и является предметом запроса работодателей, который может быть актуален на протяжении определенного времени, а затем должен корректироваться в связи с изменением социально-экономической ситуации.

Особенность компетентности как результата образования состоит в том, что она, в сравнении с другими результатами образования:

является интегрированным результатом;

позволяет решать целый класс задач (в отличие от элемента функциональной грамотности);

существует в форме деятельности, а не информации о ней (в отличие от знания);

переносима (связана с целым классом предметов воздействия), совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетентностями: через осознание общей основы деятельности наращивается компетенция, а сам способ действия включается в базу внутренних ресурсов (в отличие от умения),

проявляется осознанно (в отличие от навыка).

Ключевые компетентности как результат образования становятся основой для формирования компетенции личности, которая выражается в готовности субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели. Говоря о внутренних ресурсах субъекта, следует упомянуть его знания, умения, навыки, элементы

функциональной грамотности, его ценности, психологические свойства личности. Таким образом, знание является одним из организуемых для достижения цели ресурсов. Но формирование знаниевой базы не является необходимым этапом формирования ключевых компетентностей, исходя из принципа взаимозаменяемости ресурсов. В своей деятельности субъект может воспользоваться либо знанием для достижения некоторой цели, либо информацией, представленной в каких-либо источниках, т.е. одним из внешних ресурсов.

На основе сказанного выше можно утверждать, что в процессе формирования ключевых компетентностей в школе знания как ресурс учащегося должны быть сформированы. Но какие это знания, что является предметом знания – значения не имеет. Принципиально технология формирования ключевых компетентностей представляет собой формирование более (компетентностно-ориентированное задание) или менее (применение метода проектов) формализованных образовательных ситуаций, в которых учащиеся ставят или присваивают и достигают те или иные цели.

Именно для того, чтобы достичь поставленную цель, учащийся нуждается в определенной информации, которую черпает либо из внутренних (собственные знания), либо из внешних источников. Другими словами, ценность того или иного знания определяется тем, в какой степени оно позволяет достичь поставленную цель. Итак, деятельность учащегося организуется ради получения им опыта успешной реализации самой деятельности в отношении самых разнообразных объектов воздействия.

Дидактика формирования традиционных результатов обучения также предполагает организацию деятельности учащегося, но целью в этом случае является присвоение и закрепление полученных знаний через их применение. Поэтому при выполнении заданий, ориентированных на знание, в отличие компетентностно-ориентированных заданий, цель деятельности оказывается либо неочевидной для учащихся (и подменяется целью успешно выполнить учебное задание), либо внешней, не присвоенной учеником. Кроме того, в процессе формирования знаниевых результатов не уделяется внимание способу деятельности (если, конечно, это не какая-либо формула или типичная задача, которая является предметом закрепляемого знания).

Деятельность не обсуждается с учеником, и, следовательно, оценивается результат произведенных действий, а не деятельность как таковая. Подобная установка нередко приводит к подмене образовательных результатов в деятельности учителя. Так, например, задание «Назови причины второй

мировой войны» оказывается нацеленным на воспроизведение информации (сообщенной учителем, представленной в учебнике) о причинах второй мировой войны (знание), а не на проведение причинно-следственного анализа (деятельность, свидетельствующая, как минимум, о сформированности умения анализа).

Если точкой отсчета, как и на более низких уровнях, является определенное знание, то степень его присвоения зависит от сложности мыслительных операций, которые учащийся с этим знанием выполняет. При этом, успешность учащегося при выполнении операций анализа, синтеза и оценки будет в равной мере зависеть от степени присвоения конкретного знания (например, знания факта, теории и т.п.), которое и становится предметом этих операций, и от сформированности УУД, т.е. принципиальной готовности выполнять перечисленные мыслительные операции. Следовательно, усложнение заданий по уровням мыслительных операций, предложенных Блумом, при сохранении предмета познания позволяет добиться как глубины знания данного предмета, так и формирования самих мыслительных операций, т.е. УУД учащихся.

Если на этапе применения мы работаем со знанием не фактов и закономерностей, а тех или иных алгоритмов деятельности, то последующее усложнение деятельности учащихся обусловлено совершенно иными основаниями:

- расширение контекста применения (т.е. перенесение алгоритма на типичные ситуации и корректировка его для применения в измененных ситуациях),
- повышение уровня интеграции (от отдельных законченных действий через сложно-составную деятельность к соорганизации ресурсов различных типов для успешной деятельности в конкретной ситуации, т.е. интеграции различных компетентностей на базе компетентности разрешения проблем),
- повышение уровня субъектности (от воспроизведения культурно признанной нормы, образца до конструирования в ситуации неопределенности).

Принципы формирующего оценивания остаются неизменными вне зависимости от того, какой образовательный результат (знаниевый или компетентностный) подлежит формированию и оценке.

## **5. Деятельность учителя по организации формирующей оценки**

Каждый учитель из урока в урок оценивает деятельность учащегося, формализуя результаты оценивания с помощью отметки по пятибалльной шкале, пытаясь отразить соответствие знаний обучаемого образовательным стандартам. Мы уже отмечали, что такая шкала оценки имеет ряд недостатков, но главной проблемой оценивания в классе является не дефицит баллов, а неоднородность критериев, используемых различными преподавателями при соотнесении результатов диагностики с оценочной шкалой. Это подтверждают результаты исследования В.М Полонского, обобщившего многочисленные работы педагогов и психологов, в которых существуют значительные расхождения в оценке одного ответа разными учителями, в определении значимости допущенных ошибок, критериев оценки качества знаний.

Очевидно, что такого рода оценивание не фиксирует изменение качества знаний, умений и компетентностей обучаемого, не дает учащемуся объективной информации о его продвижении, о том, какой аспект осваиваемого образовательного результата требует дополнительных усилий, как спланировать деятельность по достижению этого результата. То есть не выполняет своей главной и основной функции – помочь конкретному учащемуся максимально эффективно восполнить свои личные пробелы.

Для того, чтобы выполнять описанную функцию, оценивание, сохраняя преимущества нестандартизированной формы оценки, должно опираться на критерии достижения результатов обучения, одинаково понятные учителю и учащемуся. Достижение заявленных результатов должно однозначно свидетельствовать о продвижении учащегося в освоении намеченных образовательных целей, а выбор уровня освоения того или иного образовательного результата и планирование работы по его достижению должно стать прерогативой учащегося.

Специалисты выделяют пять принципов грамотно организованного формирующего оценивания в классе:

1. Учитель регулярно обеспечивает обратную связь, предоставляя учащимся комментарии, замечания и т.п. по поводу их деятельности.
2. Учащиеся принимают активное участие в организации процесса собственного обучения.
3. Учитель меняет техники и технологии обучения в зависимости от изменения результатов обучения учащихся.
4. Учитель осознает, что оценивание посредством отметки резко снижает мотивацию и самооценку учащихся.

5. Учитель осознает необходимость научить учащихся принципам самооценки и способам улучшения собственных результатов.

Данные принципы могут быть реализованы в массовой практике в случае освоения учителем технологии формирующего оценивания, что предполагает общетеоретическое представление о данной технологии и овладение алгоритмом деятельности по организации формирующей оценки.

### ***Организация формирующего оценивания***

Алгоритм деятельности учителя по организации формирующей оценки, выше приведенный в общем виде, можно представить следующим образом:

1. планирование образовательных результатов по каждой теме;
2. определение «реперных точек» каждой темы;
3. определение в рамках программы обучения тем, при изучении которых целесообразно использование листов обратной связи;
4. предъявление учащимся планируемых образовательных результатов (данный шаг, по усмотрению учителя, может быть выполнен после шага 5);
5. разработка листов обратной связи для каждой «реперной точки»: формата, числа предъявления листов обратной связи учащимся, (при необходимости – символов обратной связи);
6. использование листов обратной связи для оценки образовательных результатов и организации самооценки учащихся: промежуточное комментирование результатов выполнения учащимся задания (одно-два), работа учащегося над заданием с учетом комментариев, собеседование с учащимися по поводу образовательных результатов, выбранных ими для освоения.
7. итоговое оценивание образовательных результатов в рамках темы, выставление отметки.

### ***Планирование результатов обучения по теме***

Используя формулировки, предложенные в конструкторе уровней достижения образовательных результатов, программу и календарно-тематическое планирование, учитель фиксирует все знания, умения по предмету, УУД, которыми должен овладеть учащийся, и отмечает необходимые и желаемые уровни их освоения, формулируя образовательные результаты темы, обозначает, за какое количество уроков каждый образовательный результат должен быть достигнут, вписывает данные образовательные результаты в поурочное планирование.

Ко всем образовательным результатам темы педагог задает весовые коэффициенты оценивания, которые позволяют учащимся ставить

собственные цели и организовывать свою деятельность по достижению образовательных результатов, определенных к освоению в рамках этой темы.

Например, ученик должен знать, что запоминание определенного материала позволит ему получить 20% от максимальной оценки по теме, а освоение образовательных результатов, связанных с пониманием определенных явлений, законов и т.п., даст ему еще 30% максимальной оценки и т.д. Проценты в данном примере даны произвольно, в реальной практике учитель придает больший вес результату того уровня, достижение которого в рамках данной темы считает самым важным, субъективно менее значимые уровни результата имеют меньший вес. Учащийся, зная о весе того или иного уровня образовательного результата в теме, принимает осознанное решение о том, какой уровень образовательного результата будет им освоен.

Возможно применение весовых коэффициентов и при планировании достижения результатов внутри каждого урока, в этом случае, вес результата будет соотноситься с временными затратами на достижение этих результатов учащимися и может быть использован учителем для более тщательного планирования деятельности на уроке. В этом случае весовой коэффициент меняется в зависимости от этапа работы над данным образовательным результатом. На этапе введения темы удельный вес результата, связанного с воспроизведением, может быть существенно выше, чем остальные, тогда как на заключительном этапе изучения темы результат, связанный с воспроизведением, может вообще отсутствовать.

### ***Определение реперных точек темы***

В содержании каждой темы учитель определяет реперные точки (точки контроля), которые дадут ему необходимую информацию об освоении образовательных результатов этой темы учащимися. Количество точек контроля, уровень освоения знания, подлежащий контролю, учитель выбирает, исходя из своих собственных представлений о важности этих результатов для освоения темы, курса данного года обучения, предмета в целом.

Если контролю подлежат уровни воспроизведения, учитель использует традиционные формы контроля знаний, умений и навыков: тестовые вопросы закрытого типа, диктанты, изложения, контрольные работы и так далее. Нередко те же формы контроля позволяют оценить образовательные результаты на уровнях понимания или применения. В других случаях уже для оценки образовательного результата на уровне применения учитель испытывает дефицит возможностей, предоставляемых традиционными

формами контроля, для организации обратной связи, подразумевающей для учащегося возможность улучшить свой образовательный результат. Еще в большей степени это относится к образовательным результатам на уровнях анализа, синтеза и оценки.

Наряду с традиционными формами контроля для обеспечения формирующего оценивания требуется новый инструмент – листы обратной связи.

Если содержание темы (фактический материал) дается на самостоятельное освоение или крайне важен для формирования УУД более высокого уровня, учитель может включить его в лист обратной связи и в комментариях после первой оценки указать на пробелы в освоении этого содержания. Учителю может быть очень важно проверить уровни освоения образовательных результатов, как с целью достижения всеми учащимися базового уровня освоения, так и для выявления учащихся, максимально продвинувшихся в освоении результатов на данном этапе, чтобы индивидуализировать свою работу с ними. Педагог может уделить особое внимание контролю на этапе освоения УУД и аспектов компетентностей, так как в рамках темы есть простор для освоения уровней анализа, синтеза и оценки. Важно помнить, что учитель свободен в выборе этапов контроля, однако основания для выбора не должны противоречить базовым принципам технологии формирующей оценки, описанным выше.

### ***Использование листов обратной связи***

Использование листов обратной связи целесообразно в двух случаях. В первом случае тема, подлежащая контролю по технологии формирующей оценки, содержит материал, крайне важный для реализации задач данного года обучения по конкретному предмету, материал, без освоения которого учащийся не сможет впоследствии успешно освоить данный предмет. Также следует учитывать, что алгоритм применения листов обратной связи предполагает двух или трехкратное их оценивание, что, способствуя лучшему усвоению материала учащимся, увеличивает объем работы учителя, это еще одна причина, по которой для разработки листов обратной связи следует выбирать самые существенные темы предмета.

Во втором случае тема должна быть достаточно большой, содержащей в качестве планируемых результатов не только запоминание и воспроизведение знаний и умений, но их применение в ситуации, отличной от той, в которой эти знания и умения были получены, а также их анализ, синтез и оценку. Именно в этом случае учащийся, получив комментарий

учителя, не отправится домой, чтобы списать найденный в учебнике готовый ответ, а будет в режиме самостоятельной работы с комментариями учителя планировать и конструировать свою деятельность по достижению образовательного результата более высокого уровня.

### ***Лист обратной связи как инструмент формирующего оценивания***

Лист обратной связи – это документ, используемый учителем для формирования, а также для качественной и количественной оценки промежуточных и итоговых результатов деятельности учащихся по освоению определенных, четко обозначенных результатов образования, позволяющий учащемуся:

- ставить собственные цели в освоении учебного материала и планировать деятельность по их достижению;
- получать обратную связь о результатах своей деятельности без окончательной отметки (до двух раз и более) и, следовательно, сохранять мотивацию на дальнейшую деятельность по освоению учебного материала;
- получать комментарии, позволяющие спланировать деятельность по достижению результата более высокого уровня;
- овладеть алгоритмом оценки собственного продвижения.

Использование таких листов упрощает процесс обратной связи и обеспечивает преемственность в оценке сходных образовательных результатов, достигаемых как в рамках изучения различных тем внутри предмета, так и на материале разных предметов. Листы обратной связи как инструмент формирующей оценки помогают учащемуся задуматься о том, каким образом можно улучшить качество его/ее работы и принять осознанное решение о продолжении или прекращении работы по освоению того или иного образовательного результата.

Использование листов обратной связи в режиме формирующего оценивания еще не получило широкого распространения в мировой педагогической практике, однако в ряде западных стран уже применяются такие листы для оценки:

- письменных работ учащихся,
- деятельности обучаемого в ходе семинара,
- выполнения учащимся практической работы,
- эффективности работы обучаемого в группе.

Возможно использование трех типов листов, отличающихся способами предъявления обратной связи. По этому основанию различают листы:

- с местом для свободного комментария учителя;

-листы, содержащие критерии достижения результата, по которым и ожидается реакция учителя;

- листы, в которых наряду с критериями достижения результата даны характеристики степени достижения этого результата.

### ***Использование листов обратной связи в работе с учащимися***

Лист в неизменной форме должен предъявляться учащемуся минимум дважды без выставления окончательной отметки, может (по решению учителя) предъявляться и трижды. В соответствии с технологией, отметка в баллах может быть выставлена только по итогам последнего предъявления учащимся листа обратной связи; преждевременно выставленная отметка оказывает значительное демотивирующее воздействие на учащегося. В листе после каждого его возвращения учащемуся обязательно присутствует комментарий учителя, выраженный либо с помощью стандартных символов, значение которых известно учащимся, либо в свободной форме. В листе должен быть указан сегодняшний уровень освоения учащимся образовательных результатов и уровень, которого тот может достичь при условии успешной работы с комментарием учителя. Как показывает практика, такое указание на перспективы в освоении более высокого уровня образовательных результатов оказывает сильное мотивирующее воздействие на учащегося.

Лист обратной связи может также применяться в процессе освоения учащимися такого содержания, которое имеет определяющее значение для изучения предмета. В этом случае он используется не для того чтобы дать возможность каждому ученику освоения результата на своем уровне, а с тем, чтобы весь класс достиг определенного уровня освоения результата. В этом случае лист используется для учета различной скорости продвижения учащихся к единому результату, снижения тревожности и повышения комфортности обучения. При использовании листа обратной связи подобным образом учитель должен тщательно отслеживать момент достижения каждым учащимся требуемого уровня и давать задания более высокого уровня в развитие данной темы или для достижения иного результата учащимся, справившимся с заданием с первого предъявления.

Не все задания листа обратной связи такого типа обязательны для выполнения учащимися. Часть заданий может предъявляться для обязательного выполнения всеми учащимися, а отдельные задания, предполагающие демонстрацию высоких уровней освоения образовательного результата, могут рекомендоваться для выполнения отдельным учащимся.

Учащийся может и сам принять решение о работе с заданием повышенного уровня, учитель же не должен ему препятствовать, даже если сомневается в успешности выполнения задания данным учащимся. Учащийся может приступить к выполнению задания повышенного уровня только после того, как успешно выполнил обязательные задания листа.

По итогам выполнения заданий ученик получает отметку за обязательную часть работы. Если после двух или трехкратного комментирования задания повышенного уровня учащемуся не может быть поставлена отличная отметка, он получает качественный комментарий учителя и продолжает работать с заданиями высокого уровня в рамках изучения следующих тем. Оценка ниже отличной за такие задания учащемуся не ставится.

В зависимости от целей обучения листы обратной связи могут предъявляться учащемуся как в самом начале, так и в самом конце изучения темы. Предъявление листов обратной связи в начале изучения темы позволяет предоставить учащемуся информацию об образовательных результатах и планируемых уровнях их освоения по всей теме, как и о типах заданий, которые ему предстоит выполнить в процессе обучения. Учащиеся получают возможность размышлять над своим продвижением в изучении темы и планировать освоение тех или иных уровней образовательных результатов. Самооценка по каждому образовательному результату может производиться как до, так и после формализованной оценки в классе.

Предъявление листов обратной связи в конце изучения темы сходно с обычной контрольной работой по теме, разница лишь в том, что все, кроме последнего варианта листа обратной связи, будут включать предварительный балл и указание на перспективу продвижения в освоении образовательных результатов, но не будут содержать итоговой отметки.

### ***Итоговое оценивание образовательных результатов темы, выставление отметки***

Учитель с помощью листов обратной связи, а также в процессе индивидуальных бесед с учащимися указывает на их достижения и пробелы, перспективы в освоении образовательных результатов, роль изучаемой темы в создании целостного представления о предмете. Задача учителя – методически и психологически облегчать деятельность учащихся по достижению запланированного ими результата, тем самым мотивируя их на достижение более высокого уровня образовательного результата. В соответствии с технологией, итоговое оценивание образовательных

результатов темы, а именно выставление отметки производится тогда, когда учащийся принимает решение о том, что достигнутый им уровень образовательного результата является максимальным, а учитель, предварительно предъявив листы обратной связи требуемое количество раз и обсудив с учащимся его перспективы продвижения, принимает позицию обучаемого.

Технология формирующего оценивания применяется для того, чтобы:

- делать выводы о продвижении ученика путем сравнения его новых результатов с предыдущими, а не со среднестатистической нормой, связывать оценку с индивидуальным приращением образовательных результатов (умений, компетентностей и т.п.) учащегося;
- предоставлять учащемуся адекватную информацию о его собственных достижениях, делая оценку доступной всем заинтересованным сторонам, стимулируя самооценку ребенка;
- формировать умения учащегося оценивать собственные результаты образования, представлять учащемуся возможности выбрать способ и темп достижения образовательного результата, а также уровень его освоения, способствуя его превращению в субъект оценивания.

В процессе применения технологии формирующей оценки внешние обратные связи педагога переходят во внутренние обратные связи учащегося, превращая последнего в субъект собственной образовательной деятельности. Учащийся начинает контролировать себя, сам выбирать способы деятельности и сам оценивать результаты, причем именно таким образом, каким впоследствии это будет делать учитель. Тем самым учащийся получает опыт постановки целей, планирования результатов и контроля уровня их достижения, формируя собственные ключевые компетентности.

## **Литература**

1. Голуб Г.Б., Перельгина Е.А, Чуракова О.В. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: Методическое пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся ос-новной школы / Под ред. Е.Я. Когана. – Самара: Издательство «Учебная литература», Издательский дом «Фе-доров», 2006.
2. Михайлова Е. К. Критериально-уровневое оценивание как фактор стимулирования учебной траектории школьников / Е. К. Михайлова // Сибирский педагогический журнал (научно-практическое издание). 2010. № 5. С.

179-184.

3. Михайлова Е. К. Контроль и оценка в обеспечении качества обучения в общеобразовательной школе: методическое пособие / Е. К. Михайлова. Братск: ГОУВПО «БрГТУ», 2010.
4. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие / М.А. Пинская. – М.: Логос, 2010.
5. Полонский В.М. Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы. Сборник научных трудов / Под редакцией В.М. Полонского. – М.: ИТИП, 2006.
6. Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учёта их индивидуальных достижений / Под ред. Л.Е. Курнешовой. Вып. 2. М.: Школьная книга, 2005.
7. Романов Ю.В. Система оценивания: опыт осмысления и использования: <http://schools.techno.ru/ms45/win/history/krit8-9.html>
8. Таксономия Б.Блума:  
[http://www.seua.am/eng/new\\_edu\\_technol/BloomElicit.htm](http://www.seua.am/eng/new_edu_technol/BloomElicit.htm)
9. Тряпицына Н.П., Родионова Н.Ф. Модернизация общего образования: оценка образовательного результата. СПб., 2002.
10. Чошанов М.А. Школьная оценка и старые проблемы // Педагогика. 2000. № 10. С. 45–102.
11. Шнейдер М.Я. Оценка качества образования в школах Международного бакалавриата // Вопросы образования. 2005. № 1.