

Технологии оценивания предметных и метапредметных результатов обучения в соответствии с требованиями ФГОС

*Кирсанов И.Н., зав. лабораторией
развития профессиональных компетенций
и взаимодействия с методическими
службами ТОИПКРО*

Переход школы на федеральные государственные образовательные стандарты связан с существенным переосмыслением понимания требований к результатам обучения школьников. Суммируя эти изменения, следует говорить, прежде всего, о приоритете деятельностной парадигмы образования и резком усилении внимания к формированию личностных и метапредметных образовательных результатов учащихся. Многие из этих результатов (например, связанные с коммуникативными и рефлексивными учебными действиями) впервые в отчетливом виде зафиксированы в системе планируемых результатов начального, основного и среднего общего образования. При этом пересмотр традиционно сложившегося понимания результатов образования, предпринятый разработчиками стандартов, не является плодом оторванных от жизни научно-педагогических изысканий, а действительно назрел в контексте развития современного общества и мировых тенденций образования.

Успешность реализации ФГОС в значительной мере зависит от создания и внедрения адекватной его требованиям системы оценки образовательных результатов.

Цель данного стендового доклада заключается в том, чтобы актуализировать понимание изменений, которые должны происходить в оценочной деятельности учителя в условиях перехода на ФГОС. Разумеется, объем доклада и его предназначение в рамках конференции не позволяют остановиться на анализе всего спектра вопросов, касающихся оценки образовательных результатов учащихся, подробно и на конкретных примерах рассмотреть особенности новых технологий оценочной деятельности. Задача представленного материала видится нами в том, чтобы привлечь внимание к неким ключевым точкам нового опыта оценочной деятельности учителя, формирующегося в условиях перехода на ФГОС. Надеемся, что высказанные в докладе идеи послужат стимулом для дискуссионного обсуждения поднятой тематики.

Первое, с чего стоит начать – это обозначение функций педагогического оценивания, которые выходят на первый план в условиях ФГОС. Представляется, что важнейшими из них становятся следующие:

функция ориентации образовательного процесса на фактическую реализацию требований стандарта к планируемым результатам обучения, воспитания и развития личности. Фиксация новых требований в самом стандарте, в содержании образовательных и рабочих программ, поурочных

планах учителя, смена терминологии педагогической лексики сами по себе не обеспечивают перестройки образовательного процесса в нужном направлении. Система же оценки, в том числе – предъявляемая в рамках внешних оценочных процедур (ОГЭ, всероссийские контрольные работы, национальные исследования качества образования, различные мониторинги, ориентированные на ФГОС) выступает реальным стимулом, который действительно побуждает педагогов и учащихся менять практику преподавания и учения;

функция получения обратной связи об эффективности организации обучения. Значимость этой функции существенно возрастает в связи с новым характером педагогических задач, отсутствием у учителя опыта работы по формированию новых образовательных результатов. В данных условиях педагогу и администрации школы как никогда важно получать оперативную информацию для осознанной корректировки технологий, методов и приемов своей работы с учащимися. Оценивание в данном смысле можно определить как процесс сбора и оценки информации о том, что учащийся знает, понимает и умеет, направленный на принятие обоснованного решения о том, что делать дальше в образовательном процессе. Понимаемое в данном ключе, оценивание является неотъемлемой частью образовательного процесса;

функция мотивации учебно-познавательной деятельности школьников. Многие из личностных и метапредметных результатов ФГОС (например, те же рефлексивные УУД) в принципе не могут быть сформированы, если работа учащегося не базируется на постоянное подпитываемой положительной мотивации. С этой точки зрения важно, чтобы текущее и промежуточное оценивание носило не карательно-констатирующий, а стимулирующий характер. Оценка должна предоставлять ученику своевременную, точную и понятную ему информацию о том, в чем выразился его личный прогресс в освоении тех или иных конкретных образовательных результатов, на каком уровне успешности и в какой точке продвижения к ним он в данный момент, что может улучшить в своей учебной деятельности. Выполнение данных требований возможно только при условии, что ученик выступает субъектом активного оценивания собственной деятельности, постоянно включен на уроках в процессы само- и взаимооценивания;

функция поддержания единой рамки требований, предъявляемой к учебной деятельности школьника и к ее результатам всеми членами педагогического коллектива. С точки зрения достижения обучающимися результатов ФГОС крайне важно, чтобы все педагоги, работающие в классе, придерживались единых принципов и подходов к оцениванию, одинаково понимали смысл и предназначение оценки в контексте логики новых стандартов. При рассогласовании подходов к оцениванию велик риск учебной дезориентации ребенка, непонимания того, чего от него хотят, и как следствие – утраты осознанных мотивов к освоению именно тех результатов обучения, которые приоритетны в условиях ФГОС.

Попытаемся выделить и прокомментировать ключевые принципы оценки образовательных достижений учащихся в условиях ФГОС (далее в тексте они

обозначены цифрами и выделены полужирным курсивом) и вместе с тем - обозначить некоторые связанные с их реализацией проблемные моменты.

1. ***Критериальной и содержательной основой оценки образовательных результатов обучающихся должны выступать требования ФГОС, конкретизированные в планируемых результатах освоения основной образовательной программы.*** Описание планируемых результатов, зафиксированное в образовательной программе, должно определить, ЧТО в учебно-познавательной и учебно-практической деятельности обучающихся должно выступать объектом оценки и какими должны быть КРИТЕРИИ УСПЕШНОСТИ этой деятельности.

Здесь следует обратить внимание на принципиально важное положение, отражающее деятельностный и практико-ориентированный смысл стандарта: объектом оценки образовательных результатов, в соответствии с требованием ФГОС, выступает, в первую очередь, **«способность к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач, основанных на изучаемом учебном материале, с использованием способов действий, релевантных содержанию учебных предметов, в том числе – метапредметных (познавательных, регулятивных, коммуникативных) действий».** Оцениваться, согласно этой логике, должны не знания «в чистом виде» и не выполнение тренировочных упражнений, требующих применения отработанных до автоматического алгоритма навыков и умений, а именно способность соединить необходимым образом знания, предметные и метапредметные учебные действия, обеспечивающая решение определенной задачи.

Следовательно, для эффективного построения системы оценки необходимо определить на основе содержания стандарта и образовательной программы, тот круг задач, которые школьник должен научиться решать на каждом последовательном этапе обучения. А поскольку метапредметные результаты формируются одновременно на разных предметах и при значительной роли внеурочной деятельности педагогам учителям разных предметов, работающих в классе, в сотрудничестве с психологом, классным руководителем и администрацией школы необходимо предварительно согласовать свои позиции в данной сфере. Тогда усилия по формированию УУД на каждой ступеньке обучения ребенка будут более эффективными, а в процессе оценивания станет возможным предъявление единых методических схем и подходов. Как показывает практика, в основной школе это условие эффективной оценки образовательных результатов пока выполняется далеко не всегда – учителя зачастую действуют разрозненно в определении подходов к оцениванию.

Для построения системы оценки метапредметных результатов, релевантной ФГОС, учитель должен четко представлять себе состав универсальных учебных действий, лежащих в их основе. В действительности, любой педагог сегодня без труда может назвать основные группы УУД (регулятивные, коммуникативные и т.д.). Однако, к сожалению, за этими наименованиями в ряде случаев стоит весьма общее представление о том, какой набор конкретных учебных действий входит в ту или иную группу. На практике

же оценочный инструментарий приходится отбирать или разрабатывать не для диагностики уровня сформированности регулятивных, коммуникативных или познавательных УУД «вообще», «в целом», а для контроля вполне определенного учебного действия (или действий), которые могут заметно различаться между собой.

Еще один вытекающий из вышесказанного проблемный момент связан со степенью конкретизации требований к планируемым результатам в стандарте и образовательных программах. В тексте стандарта планируемые результаты, а точнее требования к ним, обозначены в весьма обобщенном виде, особенно в том, что касается предметных результатов. На основе такой формулировки практически невозможно создать пригодный для работы кодификатор, устанавливающий номенклатуру планируемых результатов, подлежащих оцениванию, и служащий основой для разработки диагностических заданий. Вариант операционализации планируемых результатов (возможно, не самый удачный) содержится в Примерных основных образовательных программах, одобренных федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию (см. официальный реестр основных образовательных программ на сайте fgosreestr.ru). Но Примерная программа, в отличие от стандарта, не является документом нормативного действия, что допускает различные подходы к ее применению школами. Поэтому, на наш взгляд, существует объективная потребность в конкретизации планируемых результатов освоения основной образовательной программы именно в тексте стандарта. И, надо отметить, такая работа на федеральном уровне начата. Приказами Минобрнауки от 31 декабря 2015 г. в текст ФГОС начального общего, основного общего и среднего общего образования были внесены изменения, закрепившие значительно более высокую степень конкретизации требований к результатам обучения по двум базовым предметам – математике и русскому языку. В настоящее время работа по конкретизации требований, которая, судя по всему, должна завершиться внесением изменений в стандарт, ведется и по другим общеобразовательным предметам. Для того, чтобы ясна была степень различий между первоначальной и измененной (конкретизированной) формулировкой планируемых результатов в стандарте, приведем фрагменты из ФГОС основного общего образования для двух предметов – биологии (старый вариант формулировки) и математики (измененный вариант формулировки в редакции от 31.12. 2015 г.):

<p align="center">Требования ФГОС к результатам освоения ООП основного общего образования по <u>биологии</u> (до конкретизации)</p>	<p align="center">Требования ФГОС к результатам освоения ООП основного общего образования по <u>математике</u> (конкретизированы; в ред. ФГОС от 31.12.2015 г.)</p>
<p>... формирование первоначальных систематизированных представлений о биологических объектах, процессах, явлениях, закономерностях, об основных биологических теориях, об экосистемной</p>	<p>...использование признаков делимости на 2, 5, 3, 9, 10 при выполнении вычислений и решении задач; ...выполнение округления чисел в соответствии с правилами;</p>

<p>организации жизни, о взаимосвязи живого и неживого в биосфере, о наследственности и изменчивости; овладение понятийным аппаратом биологии...</p>	<p>...оценивание значения квадратного корня из положительного целого числа; ...построение графика линейной и квадратичной функций; ... оперирование на базовом уровне понятиями: последовательность, арифметическая прогрессия, геометрическая прогрессия...</p>
---	--

Как видно из таблицы, различия достаточно очевидны.

Но пока уточненные требования в стандарте отсутствуют, *перед школами и педагогами сохраняется насущная потребность самостоятельной выработки кодификатора образовательных результатов в целях текущего, промежуточного и итогового контроля.* Это по-настоящему необходимо, если мы хотим видеть систему оценки, ориентированную на ФГОС. Отчасти в решении этой задачи могут помочь примерная основная образовательная программа, а также внимательное изучение тех образцов для контрольно-измерительных материалов, которые разрабатываются на федеральном уровне для нужд итогового контроля и проведения мониторингов образовательных достижений.

Говоря о критериальной основе оценки образовательных результатов, нельзя не сказать *о необходимости проведении дифференциации этих результатов применительно к этапам обучения ребенка в начальной и основной школе.* Для любого учителя-практика ясно, что формирования какой-то части метапредметных результатов на достаточном уровне мы вправе ожидать уже в 6 классе, а каких-то результатов учащиеся реально смогут достичь лишь к 8-9 классу. Ни в стандарте, ни в Примерной программе это никак не обозначено, хотя для планирования системы преемственной работы учителя с классом имеет первостепенное значение. Соответственно, проведение дифференциации планируемых результатов по этапам обучения является еще одной актуальной задачей, которую должен решить учитель (в идеале – творческая рабочая группа учителей) для построения эффективной системы оценки образовательных результатов.

2. *В оценочной деятельности должен использоваться широкий спектр взаимодополняющих форм, способов и инструментария оценивания, релевантных задачам оценки конкретных групп предметных и метапредметных образовательных результатов.*

Оценка метапредметных образовательных результатов требует использования различных форматов оценочных процедур и диагностического инструментария, заметно различающихся в зависимости от того, что именно выступает объектом оценивания.

Наиболее известным примером такого инструментария можно считать комплексные диагностические работы на межпредметной основе. Ряд образцов таких работ, подготовленных на федеральном уровне квалифицированными специалистами в области педагогических измерений (в частности, Г.С.

Ковалевой) в последние годы опубликован или использовался для проведения мониторингов в начальной и основной школе (см., например: Мои достижения: Итоговые комплексные работы /Под ред. О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2011; Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации. 6 кл. Под ред. Г.С.Ковалевой. – М., СПб.: Просвещение, 2014).

Особенностью метапредметных диагностических работ является их ориентация, главным образом, на оценку разных компонентов учебных действий смыслового чтения (включая работу не только с текстом, но и с иными источниками информации – схемами, таблицами, графиками, диаграммами, рисунками и т.д.), а также некоторых логических УУД. Эти типы заданий вместе с детально разработанными подходами по их оцениванию заслуживают широкой интеграции в школьную практику на уровне работы каждого учителя.

Однако заложенные в комплексных диагностических работах модели оценивания подходят не для всего спектра метапредметных результатов. Оценка регулятивных УУД целеполагания и планирования, коммуникативных УУД, связанных с навыками учебного сотрудничества, например, предполагает использование качественно других процедур. В частности, это может быть наблюдение по специальной оценочной схеме за выполнением обучающимися и представлением учащимися группового учебного проекта. Именно такой подход, основанный на применении включенного наблюдения за работой учебной группы школьников был апробирован в ходе одного из мониторингов образовательных достижений выпускников 4-х классов (в качестве наблюдателей выступали студенты).

В любом случае, оценка метапредметных результатов в практике учителя не может складываться только из выполнения учащимися срезовых диагностических работ. Она неизбежно должна включать в себя и выполнение интегрированных в учебный процесс учебно-познавательных и учебно-практических заданий различного формата, позволяющих оценить те или иные составляющие метапредметных результатов.

Оценочные задания, используемые либо внедряемые сейчас в школьную практику, отличаются значительным разнообразием. Поэтому важным условием организации оценки является ясное понимание учителем требований, которым должно отвечать задание, предназначенное для оценивания каждой конкретной группы результатов. Как показывает опыт нашего преподавания в рамках курсов повышения квалификации, а также работы с методическими продуктами педагогов, учителя иногда очень приблизительно представляют себе, с помощью каких заданий они могут оценить владение разными УУД.

В этой связи большой практический интерес представляет методика кодировки заданий, разработанная и предложенная заместителем руководителя Научно-образовательного центра «Просвещение» О.Б. Логиновой – одним из ведущих специалистов по созданию методического сопровождения ФГОС и, в частности, системы оценивания. В рамках данной методики задание может быть оценено баллом от 1 до 4 в зависимости от того, в какой мере оно

подходит для оценивания определенной группы метапредметных результатов (1 балл означает, что задание для рассматриваемой цели не подходит, 3-4 балла – указывает на значительный потенциал задания в рассматриваемом плане). Суть данной методики в максимально сжатом виде позволяет понять представленная ниже таблица. В последней колонке представлены контрольные вопросы, с помощью которых педагог наглядно может оценить в баллах эффективность задания: положительный ответ на первый вопрос позволяет оценить задание 2 баллами, на второй и/или третий вопросы – 3-4 баллами.

Объект оценки	Требования к «хорошему» заданию для оценки указанных результатов	Контрольные вопросы для кодировки задания баллами
Способность к самостоятельному пополнению, интеграции и переносу знаний	<p>1. В ходе выполнения задания учащиеся выдвигают новые идеи или достигают нового понимания: осознают новые смыслы, преобразуют известное с получением нового результата, нового взгляда на известное, находят новую информацию, подтверждающую или опровергающую известное, или уточняющую границы применимости известного, находят новое применение известному, устанавливают новые связи и отношения, выдвигают и проверяют новые идеи.</p> <p>2. Учащиеся достигают нового знания/понимания путём исследования или преобразования известного на основе познавательных действий: обработки информации (группировка, схематизация, упрощение и символизация, визуализации) логических операций (сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация, установление связей, рассуждения, отнесение к известным понятиям) целенаправленного наблюдения, сопровождающегося выдвижением и проверкой предположений интерпретации и оценки (результатов, суждений).</p> <p>3. Учащиеся переносят знания и способы действий на новые объекты, новые области знания: привлекают для выполнения задания содержание, идеи и(или) методы других наук</p>	<p>Первый вопрос: Задание требует самостоятельного получения нового знания?\</p> <p>Второй и третий вопросы: На какой основе достигается новое знание/новое понимание? Требуется ли осознанное применение познавательных действий? Это задание междисциплинарное?</p>
Способность к самоорганизации и саморегуляции	1. Учебное задание – многошаговое и длительное, рассчитано обычно на неделю и более.	Первый вопрос: Учебное задание многошаговое,

учебной деятельности	<p>2. Критерии оценки даны учащимся заблаговременно.</p> <p>3. Учащиеся планируют свою работу</p> <p>4. Учащиеся контролируют процесс выполнения задания и качество его выполнения</p>	<p>длительное?</p> <p>Второй и третий вопросы: Учащиеся планируют и отслеживают процесс выполнения и качество своей работы?</p>
Способность к сотрудничеству	<p>1. Для выполнения задания учащимся необходимо работать вместе в парах или малых группах.</p> <p>2.Учащиеся делят ответственность за свою работу и её результаты, за создаваемый продукт</p> <p>3. Учащиеся вместе принимают важные решения по: содержанию работы или процессу её выполнения или производимому продукту.</p>	<p>Первый вопрос: Требуется ли совместная работа?</p> <p>Второй и третий вопросы: Требуется ли от учащихся разделять ответственность и принимать важные совместные решения (друг с другом или другими людьми)?</p>
Способность к коммуникации	<p>Учащиеся участвуют в обсуждении, диалоге либо создают устное высказывание или текст, для которых заданы основные параметры: коммуникативная задача (кто, кому, где, когда, почему и зачем сообщает, говорит или пишет); тема и предмет (что сообщает, говорит или пишет); формат: жанр, объем, структура, особенности (как сообщает, говорит или пишет).</p>	<p>Первый вопрос: Задание предполагает развернутую (связную и достаточно протяженную, распространенную) устную либо письменную коммуникацию?</p> <p>Второй и третий вопросы: Известны (заданы) ли ее основные параметры?</p>
Способность к разрешению проблем и проблемных ситуаций	<p>1.Задание содержит определенный вызов учащимся. Они не могут выполнить его только на основе известной информации и процедур.</p> <p>2.Задание содержит ситуацию неопределённости, допускает различные, в т.ч. – альтернативные решения. Учащимся необходимо принять решение.</p> <p>3.Учащиеся решают проблему, имеющую отношение к реальной жизни.</p> <p>4.Задание требует практического воплощения принятых учащимися решений</p>	<p>Первый вопрос: Задание требует принятия решения в ситуации, приближенной к реальной?</p> <p>Второй и третий вопросы: Есть ли альтернативы, возможность выбора? Требуется ли воплощать принятые решения на практике?</p>
Способность к осознанию личностного смысла учения и рефлексии	<p>1.Учащиеся выполняют самооценку, соотнося результат выполнения задания с: со своим пониманием учебной задачи, своим замыслом или с предоставленными учителем или разработанными совместно критериями оценки или</p>	<p>Первый вопрос: Требуется ли самооценка успешности выполнения?</p> <p>Второй и третий вопросы: Требуется ли от</p>

	<p>с выбранным способом выполнения задания</p> <p>2. Учащиеся выявляют позитивные и негативные факторы, повлиявшие на выполнение задания (что помогает/мешает, полезно/вредно, легко /трудно, интересно /неинтересно, нравится/не нравится и т.п.).</p> <p>3.Учащиеся ставят для себя новые личные цели и задачи (что надо изменить, выполнить по-другому, дополнительно узнать и т.п.).</p>	<p>учащихся задумываться над мотивами, содержанием, способами, успешностью или неуспешностью своей деятельности, ее причинами?</p>
<p>Способность к использованию ИКТ для обучения и развития</p>	<p>1.Учащиеся (а не только их учителя) имеют возможность использовать ИКТ.</p> <p>2.Учащиеся используют ИКТ в целях самостоятельного получения новых знаний или формирования универсальных действий.</p> <p>3. Использование ИКТ действительно требуется для получения нового знания или формирования УУД</p>	<p>Первый вопрос: Используется ли ИКТ учащимися?</p> <p>Второй и третий вопросы: ИКТ используется в целях обучения и развития? Использование ИКТ в данных целях действительно необходимо?</p>

Исходя из того, что было сказано выше, становится востребованным также использование в школе заданий практико-ориентированного характера для оценки предметных результатов. Распространенным принципом создания заданий деятельностного типа для оценки предметных результатов является помещение учебно-познавательной ситуации в некий практический жизненный контекст. Примеры таких заданий, составленных на материале разных предметных областей, можно найти в составе современных мониторингов образовательных достижений в начальной и основной школе. Умение разрабатывать задания подобного типа, становится необходимым элементом профессиональной компетенции педагога в условиях ФГОС.

3. Оценка образовательных результатов учащихся педагогом должна носить комплексный характер, включая как предметные, так метапредметные результаты. Вместе с тем, она должна обеспечивать дифференцированную диагностику уровня и динамики освоения образовательных результатов.

С одной стороны, необходимо уяснение каждым учителем того факта, что оценка ученика по предмету складывается не только из предметных знаний, умений и навыков, но также из эффективного применения им универсальных учебных действий при решении учебных задач. Оценка метапредметных результатов в этом смысле должна интегрироваться в содержание предметной оценки.

С другой стороны, педагог должен организовать достаточно четкую систему отслеживания динамики обучающихся в освоении тех или иных

конкретных групп не только предметных, но и метапредметных результатов. Это подразумевает использование специальных форм (таблиц, скорее всего, в электронной форме), в которых четко выделены формируемые или совершенствуемые на данном этапе обучения метапредметные результаты и последовательно в течение года либо в более долгой перспективе фиксируются результаты выполнения учащимися заданий, проверочных работ, проектов, позволяющих провести диагностику данных результатов. Используя подобный инструментарий, педагог может делать выводы об успешности процесса овладения учащимися отдельными УУД, о необходимости внесения корректив в работу с классом в целом и с отдельными учениками.

4. ***Полноценная система оценки образовательных достижений должна основываться на сочетании процедур внутренней и внешней оценки.*** Внутреннее оценивание, в данном случае, - это оценивание, осуществляемое субъектами непосредственно вовлеченными в сам образовательный процесс – учителями-предметниками, классным руководителем, школьным психологом, родителями обучающихся, а также самими школьниками (в виде самооценки и взаимооценки). Внутреннее оценивание допускает использование самых разнообразных форматов диагностических процедур (включая, например, устные ответы, оценку работы над долгосрочными проектами, организованное определенным образом педагогическое наблюдение и т.д.). Внешнее оценивание организуется и осуществляется лицами и структурами, не являющимися субъектами образовательного процесса с данными учащимися. Оно базируется на использовании стандартизированного форм и процедур оценивания с жестко зафиксированным регламентом проведения, обработки и применения результатов. Примерами таких процедур являются ОГЭ и ЕГЭ, организуемые Рособнадзором национальные исследования качества образования (НИКО) и появившиеся в последние годы всероссийские проверочные работы (ВКР), общероссийские мониторинги образовательных достижений в начальной школе, проводящиеся с целью получения информации о ходе внедрения ФГОС.

В контексте темы данной статьи интерес для учителя должны представлять как минимум два аспекта использования материалов и результатов внешнего оценивания.

Во-первых, НИКО, всероссийские проверочные работы, мониторинги образовательных достижений, а отчасти и КИМы ОГЭ выступают площадкой для апробации, обкатки и доработки новых образцов диагностического инструментария, который рассчитан на отслеживание результатов, предусмотренных стандартами. Внимательное знакомство с образцами этого инструментария помогает учителю понять тенденции развития оценочных практик, увидеть, с помощью какого вида заданий могут оцениваться те или иные метапредметные и предметные результаты и обогатить ими собственную работу с учащимися.

Во-вторых, анализ результатов выполнения внешних контрольных работ и мониторингов как в целом, так и конкретно по его классу, должен служить для учителя ориентиром для корректировки образовательного процесса – поиска

более эффективных методик и приемов, или, наоборот, закрепления уже используемых им в практике преподавания.

Наши собственные наблюдения показывают, что внимание основной массы педагогов-предметников основной школы к этим аспектам использования результатов НИКО, ВКР и мониторингов образовательных достижений недостаточно: прямой корреляции изменений в практике преподавания, в том числе в системе внутришкольного оценивания, с этими данными зачастую почти не прослеживается.

5. **Необходимым условием обучения в условиях ФГОС становится включение в оценочную деятельность самих обучающихся, что напрямую вытекает из требований стандарта.** Стандарт предполагает развитие у обучающихся способности оценивать успешность и правильность своей учебно-познавательной и учебно-практической деятельности, определять критерии успешности решения задач, выделять факторы, способствовавшие либо, напротив, помешавшие, достижению результата, способности вносить коррективы в собственную деятельность на основе ее анализа. Целенаправленное формирование этих УУД, а также осознанной мотивации к учению требует применения в педагогической практике **технологий критериального и формирующего оценивания.**

Критериальное оценивание подразумевает закрепление четких и диагностичных (доступных для выявления и оценки) критериев достижения планируемых результатов при выполнении учебного задания, независимо от его характера. На основе критериев устанавливаются показатели и индикаторы, позволяющие судить, насколько успешно ученик справился с заданием. Общеизвестным примером реализации критериального оценивания может служить система оценивания ЕГЭ и ОГЭ. Понятно, что в рамках ФГОС подходы к определению критериев в ряде случаев могут строиться несколько иначе.

Критериальное оценивание призвано обеспечить не только объективность оценки, но и понятность, «прозрачность» оценивания для ученика. Эффективное его применение требует, чтобы критерии были известны ученику заранее, т.е. перед выполнением задания. Другим условием является необходимо постоянное обращение к выработанным критериям по ходу работы и затем в процессе анализа, комментирования оценки.

Смысл формирующего оценивания заключается в том, чтобы интегрировать оценивание непосредственно в текущий учебный процесс и использовать его данные для оказания постоянной помощи не только педагогу, но и учащемуся в улучшении преподавания и учения. С данной точки зрения, формирующее оценивание может быть охарактеризовано, как «оценивание для обучения», оценивание, нацеленное на совершенствование обучения. Эта миссия формирующего оценивания подразумевает активное и непосредственное включение самого обучающегося в оценочную деятельность.

Благодаря указанным особенностям, формирующее оценивание принципиально *отличается от «суммирующего» оценивания, которое*

направлено не столько на помощь школьнику в его учебной деятельности, сколько на оценку результатов обучения.

Технология формирующего оценивания может быть реализована с помощью широкого набора разнообразных оценочных техник, некоторые из которых представлены в рамках методического семинара О.Е. Репиной «Формирующее оценивание как инструмент развития метапредметных образовательных достижений», входящего в программу данной конференции. Однако для успешного применения формирующего оценивания необходимо выполнение учителем ряда условий, а именно:

1) грамотный и обоснованный выбор оценочных техник в зависимости от решаемых задач и конкретных условий ситуации педагогического взаимодействия (возраста учащихся, уровня развития класса, специфики изучаемого материала и т.д.);

2) систематический, регулярный характер включения элементов формирующего оценивания в учебный процесс;

3) планирование в рамках урока специального времени для применения техник формирующего оценивания и обучения навыкам оценочной деятельности;

4) использование данных формирующего оценивания для реального улучшения практик преподавания и учения.

В заключение постараемся кратко суммировать те составляющие профессиональной компетентности педагога, которыми он должен обладать в сфере оценочной деятельности в условиях ФГОС. На наш взгляд, учитель должен уметь:

- грамотно соотносить содержание заданий с планируемыми результатами освоения образовательных программ

- производить отбор заданий для оценки достижения конкретных видов планируемых результатов из числа имеющихся;

- уверенно владеть навыками критериального оценивания, включая самостоятельную разработку критериев для использования в текущем, тематическом, промежуточном и итоговом оценивании;

- разрабатывать задания для диагностики личностных и метапредметных результатов;

- отслеживать динамику индивидуальных достижений;

- анализировать результаты выполнения заданий с позиций достижения планируемых результатов ФГОС

- обеспечить включение детей в процесс оценивания, обучать навыкам самооценивания.

Список использованной литературы

1. Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации. 6 кл. Под ред. Г.С.Ковалевой. – М., СПб.: Просвещение, 2014

2. Мониторинг общеучебных достижений выпускников основной школы / Под общ. ред. К.Н. Поливановой. - М.: Университетская книга, 2006.

3. Оценка достижения планируемых результатов. Начальная школа. Система заданий. Стандарты второго поколения. Под ред. Г.С.Ковалевой, О.Б.Логиновой. М.: Просвещение, 2009.

4. Пинская М.А. Оценивание для обучения: Практическое руководство. М.: Чистые пруды, 2009. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Управления школой». Вып. 28).

5. Проектирование системы оценивания достижения планируемых результатов в условиях введения и реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: методические рекомендации /авт.-сост. Самусенко В.Н., Козычева Н.В., Бортникова М.П., Конобеева Л.Г., Тимофеева В.В., Мистюкова М.Б., Кирсанов И.Н. /Под ред. Г.А. Шешериной. - Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2011.

6. Проектирование эффективных систем оценки качества образования//Дайджест учебных материалов Российского тренингового центра. 2011. №1.