

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
организация дополнительного профессионального образования
«Центр развития образования» городского округа Самара

ISSN 2619-0133

**РЕСУРС УСПЕХА:
методический альманах**

Выпуск 1(10)

**КАЧЕСТВО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ОТ ОЦЕНИВАНИЯ К РАЗВИТИЮ**

*Материалы региональной конференции
(15 декабря 2020 г.)*

Самара
2021

РЕСУРС УСПЕХА: методический альманах

Учредитель издания – муниципальное бюджетное образовательное учреждение организация дополнительного профессионального образования «Центр развития образования» городского округа Самара

Издается с 2018 года

ISSN 2619-0133

2021. Выпуск 1(10)

КАЧЕСТВО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ОЦЕНИВАНИЯ К РАЗВИТИЮ

В выпуске представлены материалы региональной конференции, посвященной вопросам качества общего образования, состоявшейся 15 декабря 2020 года.

Под редакцией Н. А. Рыбакиной.

СОДЕРЖАНИЕ**ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

*Гудкова Жанна Владимировна, Косарева Екатерина Юрьевна,
ГБУ ДПО Самарской области «Региональный центр мониторинга в образовании»*

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ В ЧАСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ
УМЕНИЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА
(ОКТАБРЬ – ДЕКАБРЬ 2020 Г.)**

*Митрохина Екатерина Вячеславовна, Чупахина Ирина Алексеевна,
МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара*

**ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
В КОМПЕТЕНТНО-КОНТЕКСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

*Асташина Елена Александровна, ГБОУ СОШ № 1 с. Приволжье
м. р. Приволжский Самарской области*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 5–8-Х КЛАССАХ

Белова Наталья Валерьевна, МБОУ Школа № 139 г. о. Самара

ТЕХНИКИ И ПРИЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Бойко Елена Вячеславовна, ГБОУ СОШ № 2 им. В. Маскина
ж.-д. ст. Клявлино м. р. Клявлинский Самарской области*

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Демина Татьяна Юрьевна,
ГБУ ДПО Самарской области «Региональный социопсихологический центр»*

**ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ
В КОМПЕТЕНТНО-КОНТЕКСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

Загудаева Наталья Валерьевна, МБОУ Гимназия № 4 г. о. Самара

**КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА –
РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Нестеренко Людмила Петровна, МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
В КОМПЕТЕНТНО-КОНТЕКСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

*Палагина Ирина Геннадьевна, ГБОУ СОШ № 1 с. Приволжье
м. р. Приволжский Самарской области*

**СИСТЕМА ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ
ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ**

*Панина Вера Юрьевна, ГБОУ СОШ № 1 с. Приволжье
м. р. Приволжский Самарской области*

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ
МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ГИМНАЗИИ «ПЕРСПЕКТИВА»
ГОРОДСКОГО ОКРУГА САМАРА**

Стародубова Татьяна Владимировна, МБОУ гимназия «Перспектива» г. о. Самара

**ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЛОГИКЕ ТРЕБОВАНИЙ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ КАЧЕСТВА ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Теплов Андрей Анатольевич, МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара,
ГБОУ Самарской области «ЛАП № 135 (Базовая школа РАН)»*

**МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ АТТЕСТАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Урсул Наталья Сергеевна, ЧОУ Лицей № 1 «Спутник»

**РЕАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ:
УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ И ИХ РЕЗУЛЬТАТЫ**

Хамзина Альмира Камильевна, МБОУ Школа № 177 г. о. Самара

**МЕТОДИКА РАЗРАБОТКИ КИМ для ВНУТРИШКОЛЬНОГО МОНИТОРИНГА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Шаболкина Лариса Анатольевна, МБОУ Школа № 100 г. о. Самара

**СФОРМИРОВАННОСТЬ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
КАК ПРЕДМЕТ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ
ИНВАРИАНТНОГО МОДУЛЯ «ШКОЛЬНЫЙ УРОК» РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ**

*Юдин Владимир Иванович, МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара,
Цибарева Ольга Юрьевна, Тимошенко Лидия Васильевна, МБОУ Школа № 63 г. о. Самара*

**ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ
РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

*Гудкова Жанна Владимировна, директор,
Косарева Екатерина Юрьевна, к. п. н., методист
отдела информационно-методического сопровождения
государственной аккредитации и оценочных процедур
ГБУ ДПО Самарской области
«Региональный центр мониторинга в образовании»*

Совершенствование образования – явление непрерывное, не теряющее своей актуальности на любой стадии социально-исторического развития. Осознавая невозможность достижения состояния завершенности на пути оптимизации содержания, технологий и результатов процессов обучения и воспитания, педагогическая теория и практика рискует погрязнуть в хроническом и спонтанном педагогическом экспериментировании. Этот неструктурированный поиск поглощает человеческие, временные и иные ресурсы, в той или иной степени может приводить к дестабилизации функционирования образовательных организаций.

В связи с этим на всех уровнях образования необходимо предусмотреть инструмент управления развитием, который позволит обеспечить системность и эффективность принимаемых мер и нововведений. Основой такого инструмента, на наш взгляд, выступает система оценки качества образования, комплексная и многоуровневая, позволяющая своевременно выделить дефекты и риски педагогических процессов и стать мощным механизмом управления качеством образования.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» качество образования определяется сегодня как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Таким образом, приоритетами современной государственной политики в сфере образования заданы два вектора изучения его качества (характеристика процесса образования и характеристика его результатов) и основные источники требований к качеству функционирования системы образования как социального института (государственные требования, воплощенные в стандартах, и потребности потребителей услуг).

Следует отметить, что конкретизация последних совсем не так очевидна, как выстроенная модель ФГОС всех уровней образования. Да и сам перечень физических и юридических лиц, в интересах которых осуществляются процессы обучения и воспитания, определить не всегда легко, учитывая, что заказчик и потребитель услуг могут не совпадать. Например, родители обучающихся определяют заказ на то или иное содержание обучения, а получают его дети. Или заказчиком повышения квалификации выступает организация, а потребитель услуги – ее работник.

Система оценки качества образования понимается нами как совокупность взаимосвязанных элементов (объекты оценивания, критерии и показатели оценивания, субъекты оценивания, процедуры и методы оценивания), позволяющих установить соответствие качественных характеристик конкретной образовательной системы потребностям участников образовательного процесса (обучающихся, педагогов) и субъектов социального заказа.

Моделирование и реализация региональной системы оценки качества образования предполагает выделение всех указанных компонентов и создание механизмов доведения результатов оценивания до физических и юридических лиц, имеющих полномочия по развитию тех или иных элементов системы образования.

На федеральном уровне создание современной системы оценки качества образования осуществляется на основе принципов открытости, объективности, прозрачности, общественно-профессионального участия путем разработки и внедрения национальной системы оценки каче-

ства образования, мониторинговых исследований и участия в международных исследованиях, направленных на создание инфраструктуры повышения качества образования.

В рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» в настоящее время реализуется ведомственная целевая программа «Качество образования», предполагающая применение и развитие технологий и методик работы с результатами мониторинга системы образования в части оценки качества общего образования всеми субъектами Российской Федерации.

Самарская область активно принимает участие в международных исследованиях в сфере образования (см. таблицу 1).

Таблица 1

Международные исследования качества образования

Название исследования	Специфика проведения
PISA, оценка образовательных достижений учащихся	Оценка функциональной грамотности учащегося: математическая, естественно-научная, читательская, финансовая грамотность, а также глобальные компетенции подростков, достигших 15 лет, один раз в три года
TIMSS, исследование качества математического и естественно-научного образования	Мониторинг учебных достижений учащихся начальной и основной школы, изменений при переходе из начальной в основную школу. Оценка уровня подготовки учащихся 4-х и 8-х классов по математике и естественно-научным предметам, а также учащихся 11-х классов – по углубленным курсам математики и физики, один раз в четыре года
PIRLS, исследование качества чтения и понимания текста	Сравнение уровня и качества чтения, понимания текста учащимися начальной школы в странах мира, а также выявление различий национальных систем образования с целью совершенствования процесса обучения чтению (обучающиеся 4-х классов), один раз в пять лет
PIAAC, исследование компетенций взрослого населения	Исследование ключевых компетенций и навыков работы с информацией у взрослых и использования данных навыков на работе, дома и др. Читательская грамотность, математическая грамотность, решение задач в технологически насыщенной среде (обучающиеся от 16 лет), один раз в пять лет
ICCS, исследование качества граждановедческого образования	Сравнение уровня качества граждановедческого образования в разных странах с учетом характеристик учащихся, контекстом школы и сообществ. Оценка знаний обучающихся 8–10-х классов

В международных исследованиях заложены приоритеты качества образования, выработанные ЮНЕСКО, согласно которым качественное образование должно обеспечить условия для формирования у детей способностей:

- узнавать (конструировать свое собственное знание из внешних (информация) и внутренних (опыт, мотивы, ценности) элементов);
- делать (практически применять изученное);
- жить вместе (свобода от любой дискриминации, равные возможности собственного развития, развития своей семьи и местного сообщества);
- быть (полное развитие собственных возможностей).

Следует отметить, что региональные отчеты по итогам международных исследований дают обобщенное представление об эффективности образовательной политики, не содержат рейтингов школ, данные измерений деперсонифицированы.

Региональная система оценки качества образования также является инструментом проведения в регионе ряда федеральных исследований качества образования (см. таблицу 2).

Таблица 2

Федеральные исследования и процедуры оценки качества образования

ВПР (Всероссийская проверочная работа)	Мониторинг результатов реализации ФГОС по предметам (оценка уровня достижения предметных и метапредметных результатов, в том числе овладения межпредметными понятиями и способности использования УУД в учебной, познавательной и социальной практике)
НИКО (Национальные исследования качества образования)	Оценка конкурентоспособности российского общего образования, анализ факторов качества образования. Оценка учебных результатов обучающихся 5-х и 8-х классов по ряду дисциплин (биология, химия, основы безопасности жизнедеятельности, литература, география, физическая культура и технология)
Исследование профессиональных компетенций учителей	Апробация модели объективной и независимой оценки компетенций работников образовательных организаций
Общероссийская оценка по модели PISA	Основано на использовании разработки PISA для школ вне цикла основного международного исследования, при этом данные сопоставимы с международной шкалой предыдущего цикла. Полученные данные позволят оценивать состояние системы образования региона, качество реализации ФГОС, отслеживать общую динамику, принимать управленческие решения

С отдельными результатами федеральных оценочных процедур, в которых приняли участие образовательные организации Самарской области, можно ознакомиться на сайте ГБУ ДПО «Региональный центр мониторинга в образовании» [3].

Для сравнительного анализа качества образования в регионах Российской Федерации и планирования федеральных стратегий повышения качества образования используется комплексный оценочный инструментарий. Обеспечение информационно-аналитического и методического сопровождения исследований качества на федеральном уровне возглавляет ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» (далее – ФИОКО).

Отслеживание результативности работы региональных систем образования осуществляется на основе целого ряда объективных показателей, как процессуальных, так и результативных.

Одним из них выступает индекс подготовленности к единому государственному экзамену – доля выпускников, набравших не менее 150 баллов по сумме трех лучших ЕГЭ. По этому показателю по итогам 2019 года Самарская область занимает 6-е место по ПФО (76,8 %).

Еще один из показателей результативности – поступление выпускников в вузы. Согласно проведенному мониторингу 62,06 % выпускников 11-го класса образовательных организаций РФ в 2019 году поступили в вузы. Самарская область является лидером по данному показателю (76,8 %).

При установлении приоритетов региональной системы оценки качества образования необходимо использовать результаты исследования «Оценка механизмов управления качеством образования в субъектах РФ», проведенного ФИОКО в 2020 году [1].

Оценка региональных практик осуществлялась исходя из анализа, проводимого по двум направлениям:

– механизмы управления качеством образовательных результатов (качество подготовки обучающихся, работа со школами с низкими образовательными результатами, работа по развитию таланта и профориентации);

– механизмы управления качеством образовательной деятельности (обеспечение объективности процедур оценки качества образования, мониторинг эффективности руководителей и качества повышения квалификации педагогов, система методической работы).

В ходе исследования выявлено, что сформированность и эффективность региональных систем оценки качества образования по различным направлениям не равномерны. При достаточно развитом компоненте управленческих решений (проведение мероприятий), недостаточно выражена его связь с разработкой адресных рекомендаций в рамках анализа результатов различных оценочных процедур.

Региональная система оценки качества образования (см. рисунок 1) предполагает проведение ЕГЭ, ГИА, обеспечение реализации международных, федеральных, региональных оценочных процедур, организационно-методических мониторингов, а также учитывает результаты конкурсов профессионального мастерства, олимпиад, социально-психологических исследований, данные статистической отчетности, результаты аттестации, аккредитации, контрольных мероприятий, опросов родителей и обучающихся.

Это позволяет отследить качество образовательных программ, условий их реализации, а также качество образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных).

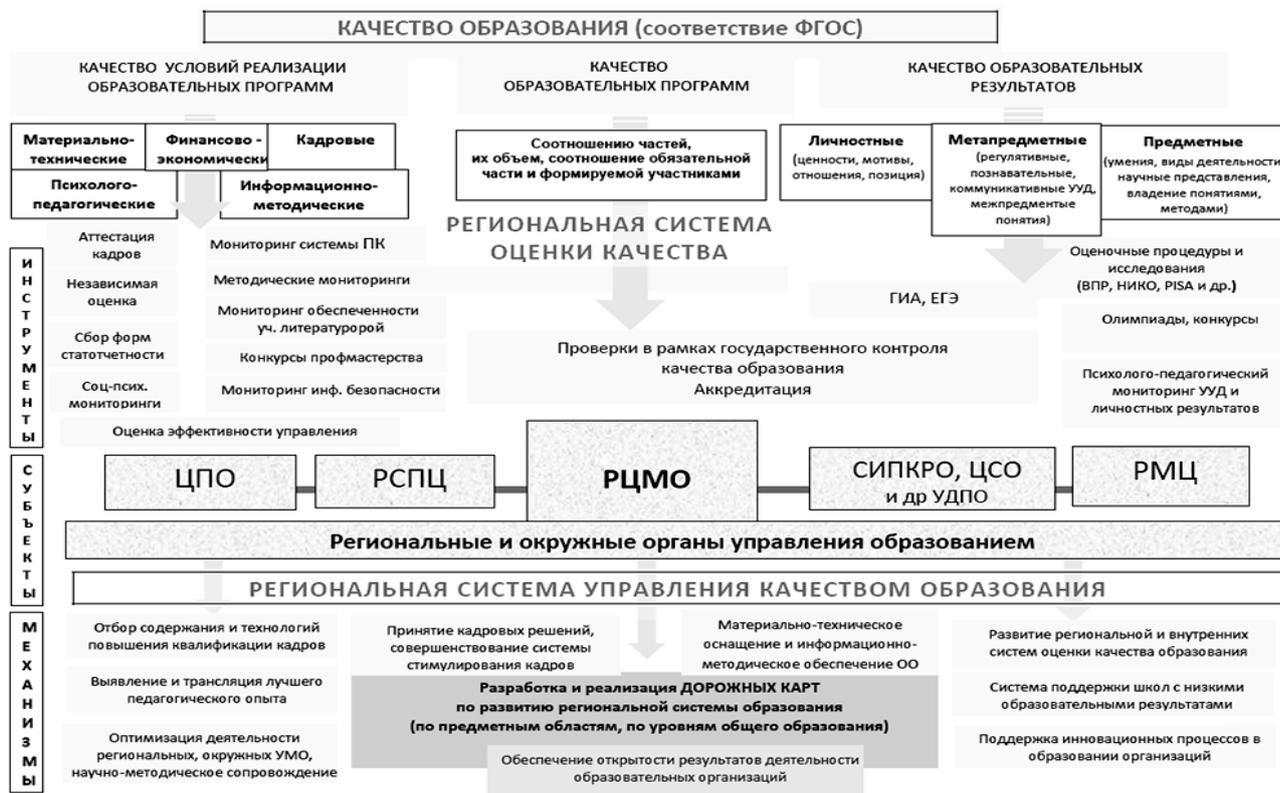


Рис. 1. От оценки качества образованию к управлению его развитием

Такой широкий подход к оценке качества образования на уровне региона позволяет обеспечить ее полисубъектный характер, при котором в процесс отслеживания различных показателей качества обучения и воспитания вовлекается целый ряд социальных институтов. ГБУ ДПО «Региональный центр мониторинга в образовании» приобретает функцию координатора, обеспечивающего консолидацию усилий субъектов оценки качества образования, их взаимодействие с региональными и муниципальными органами управления образованием.

Данные, полученные в ходе оценки различных показателей качества образования, обеспечивают адресное применение механизмов управления качеством образования с учетом выявленных дефектов, в том числе:

- отбор содержания и технологий повышения квалификации кадров;
- выявление и трансляцию лучшего педагогического и управленческого опыта;

- оптимизацию деятельности учебно-методических объединений (региональных, окружных);
- принятие кадровых решений, совершенствование системы стимулирования кадров;
- совершенствование материально-технического и информационно-методического обеспечения образовательных организаций;
- совершенствование систем оценки качества на уровне региона, округа, образовательной организации, поддержки организаций с низкими результатами.

Все обозначенные механизмы управления качеством образования систематизированы в рамках дорожных карт по развитию региональной системы образования (в том числе по предметным областям, по уровням общего образования).

Обобщая опыт реализации задач оценки различных компонентов качества образования в Самарской области и результаты федеральных исследований, проведенных по данной проблеме, можно выделить следующие основные направления развития региональной системы оценки качества образования:

1. Повышение качества реализации оценочных процедур (в том числе обеспечение объективности результатов, совершенствование системы подготовки экспертов). Наряду с проведением международных, федеральных исследований реализуются региональные процедуры оценки качества образования (в том числе отраженные в таблице 3).

Таблица 3

Региональные процедуры оценки качества образования

Мониторинг функциональной грамотности	Цель: выявление у учащихся 7-х классов одного из основных метапредметных результатов обучения (умений читать и понимать различные тексты, работать с информацией). Тестирование в онлайн-формате посредством модуля РОСТ в АСУ РСО. Оценка проводится на основе дихотомических и политомических заданий с выбором ответа, с кратким и развернутым ответом
Оценка качества образования в рамках федерального государственного контроля качества образования (ФГККО)	С 2017 года в рамках ФГККО проводится обязательная оценка знаний и умений по предметам учебного плана и наблюдение за ходом образовательного процесса (Административный регламент исполнения органами государственной власти субъектов РФ, осуществляющими переданные полномочия РФ в сфере образования, государственной функции по осуществлению федерального государственного контроля качества образования)

2. Повышение качества аналитической деятельности на основе принципов полисубъектности, многоаспектности, комплексности, конкретности, ориентации на пользователя информацией.

Так, например, организация образовательного процесса на основе результатов Всероссийской проверочной работы на основе методических рекомендаций Министерства просвещения Российской Федерации от 2020 г. [2] предполагает последовательность этапов, обеспечивающих действенность проведенного анализа:

- аналитический этап предполагает анализ результатов ВПР для каждого обучающегося, класса, параллели, школы, аналитические справки о дефицитах по предметам;
- организационно-методический этап предполагает внесение изменений в рабочие программы учебных предметов, учебных курсов (формируемая часть УП), курсов внеурочной деятельности, оптимизацию методов и технологий, межпредметные связи, индивидуальные образовательные маршруты;
- обучающий этап – проведение занятий с учетом внесенных в содержание и методы изменений;
- оценочный этап – внесение изменений в положение о внутренней системе оценки качества образования в общеобразовательной организации, проведение замера и анализа результатов;

– рефлексивный этап – проведение разноуровневого анализа эффективности принятых мер по организации образовательного процесса с учетом результатов ВПР (учителя-предметники, руководители УМО, администрация школ). По его итогам формируется аналитический отчет с оценкой результативности принятых по итогам ВПР мер.

3. Планирование и реализация разноуровневой организационно-методической работы по итогам оценки (деятельность региональных, окружных и внутришкольных методических служб, УМО, системы профобразования и ПК, управленческие решения) с последующим обеспечением обязательного анализа проведенных мероприятий.

Максимальный охват пользователей информацией, полученной в ходе оценочных процедур, структурированной с учётом реализуемых ими полномочий, позволит обеспечить адресный характер рекомендаций по повышению качества образования.

Так, в ходе анализа результатов проведения ЕГЭ в 2020 году выводы аналитико-статистического отчета были направлены целому ряду субъектов управления и образования для использования:

– работниками органов управления образованием при принятии управленческих решений по совершенствованию процесса обучения;

– сотрудниками региональных методических объединений учителей-предметников при планировании обмена опытом работы и распространении успешного опыта обучения школьников предмету и успешного опыта подготовки выпускников к государственной итоговой аттестации;

– руководителями образовательных организаций и учителями-предметниками при планировании учебного процесса и корректировке используемых технологий обучения;

– работниками организаций дополнительного профессионального образования при разработке и реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации учителей и руководителей образовательных организаций.

4. Обеспечение преемственности в реализации региональной системы оценки качества, внутренних систем оценки качества образования в образовательных организациях всех уровней и системы независимой оценки качества образования.

Оценка удовлетворенности населения Самарской области качеством образовательных услуг осуществляется путем проведения процедуры независимой оценки качества образования на уровне региона, округа, муниципального образования, конкретной образовательной организации. Критериями оценивания выступают:

– комфортность условий;

– оснащенность образовательной организации;

– квалификация педагогов;

– качество обучения в образовательных организациях различного вида;

– качество организации питания, соблюдения режима дня, гигиены;

– качество воспитательной и развивающей работы.

Совершенствование данной процедуры связано с повышением объективности ее проведения, увеличением численности субъектов оценивания, конкретизацией содержания показателей с учетом специфики отдельных организаций и, что самое важное, проектированием и реализацией механизмов реагирования на выявленные дефекты с последующим анализом эффективности принятых мер.

В основу разработки системы внутренней оценки качества образования необходимо заложить комплекс условий, обеспечивающий результативность деятельности образовательной организации в соответствии с ФГОС. При оценке качества деятельности конкретной образовательной организации необходимо соотносить критерии и показатели оценки с содержанием педагогической, управленческой и методической деятельности. При этом критерии и процедуры оценивания определяются исходя из содержания и специфики деятельности всех участников образовательного процесса. Обобщение и трансляция опыта реализации эффективных моделей внутренней оценки качества на всех уровнях образования позволят обеспечить эффективное включение каждой образовательной организации в региональную систему управления качеством образования на основе его систематической оценки.

Литература

1. Методики / Федеральный институт оценки качества образования. – URL: <https://fioco.ru/methodic>
2. Методические рекомендации по организации образовательного процесса общеобразовательных организаций на уровне основного общего образования на основе результатов всероссийских проверочных работ, проведенных в сентябре – октябре 2020 г. – URL: http://www.orcoko.ru/wp-content/uploads/2017/03/Riekomiendatsii_po_riezul_tatam_VPR.pdf
3. Федеральные процедуры оценки качества образования. – URL: http://rcmo.ru/monitoringovye_issledovanija/federal-nye/

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ
В ЧАСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА (ОКТАБРЬ – ДЕКАБРЬ 2020 Г.)**

*Митрохина Екатерина Вячеславовна, к. с. н., заведующий
лабораторией социологических исследований в образовании
МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара,
Чупахина Ирина Алексеевна, к. п. н., профессор кафедры
реализации новых методов, технологий, проектов в образовании
МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара*

Одной из подсистем формирующейся единой системы оценки качества образования является исследование профессиональных компетенций учителей, проверка проходит деперсонифицированно. С точки зрения повышения качества образования на уровне образовательной организации (ВСОКО) очевидно, что обучение может быть результативным только тогда, когда образовательный процесс контролируется и оценивается, когда обучающиеся постоянно видят результат своей учебной деятельности на основе как внешнего, так и внутреннего оценивания. Ведущая роль в системе внутреннего оценивания принадлежит учителю, так как именно он, постоянно находясь рядом с учеником, через систему оценивания обеспечивает обучающихся, их родителей, управленческие структуры информацией о ходе и результатах освоения обучающимися образовательной программы.

Концептуальная основа исследования актуализирует проблему профессиональной подготовки и готовности педагога к развивающей, стимулирующей контрольно-оценочной деятельности учащегося, которая во многом определяет личностные результаты образования: формирование мотивации учащихся, приобретение ими чувства уверенности в своих интеллектуальных и творческих возможностях, адекватную самооценку. Не теряет своей актуальности задача преодоления знаниевого подхода и реализация системно-деятельностного в общей ориентации образования и оценке его результатов, в частности.

Результаты контрольно-оценочной деятельности, осуществляемой учителем в рамках системно-деятельностного подхода, позволяют точно и объективно отслеживать не только отдельные стороны или проявления способностей ученика – как в отношении освоения им системы знаний, так и в отношении освоения способов действий, но и давать целостное, а не разрозненное представление об учебных достижениях ребенка, о достижении им планируемых результатов обучения. Отметка, выставляемая ученику в конце урока, должна аргументироваться по ряду параметров: правильности, самостоятельности, оригинальности решения учебно-познавательных и учебно-практических предметных задач.

Одной из причин профессиональных затруднений педагогов в части сформированности умений оценки результативности педагогического процесса, является упрощенное понимание сущности и технологий реализации системно-деятельностного подхода, который выступает методологической основой ФГОС.

С целью определить сформированность профессиональной компетенции педагогических работников Самарской области в части оценки результативности педагогического процесса было проведено исследование с участием 3527 педагогов всех уровней общего образования из государственных и муниципальных бюджетных образовательных учреждений Самарской области (таблица 1). Исследовательская часть состояла из двух этапов:

- формализованный опрос, основной задачей которого являлось описание субъективных представлений педагогов о степени сформированности их умений оценки результативности педагогического процесса;
- выявление на основе тестирования профессиональных дефицитов педагогических работников в сформированности профессиональной компетенции в части оценки результативности педагогического процесса.

Описательный анализ предоставил возможность первичного преобразования данных и представления их в наиболее удобном для восприятия виде; использование системного и сопоставительного анализа позволило выделить профессиональные дефициты педагогов; аспектный анализ определил рассмотрение массива результатов исследования с точки зрения соответствия идеологии ФГОС; контент-анализ выявил взаимосвязь и пересечение отдельных результатов исследования; критический анализ позволил представить рекомендации органам управления образованием, методическим службам различного уровня по направлениям организации работы по дальнейшему развитию профессиональной компетенции педагогических работников в области педагогического контроля и оценки результатов освоения обучающимися образовательных программ общего образования.

Таблица 1

Распределение педагогов по уровням образования
(% от числа всех опрошенных педагогов, N=3527)

	Доля опрошенных
Педагоги начального общего образования	35,0
Педагоги основного общего образования	37,5
Педагоги среднего общего образования	27,5
<i>Всего</i>	<i>100,0</i>

По результатам исследования первого этапа выяснилось, что большинство учителей принимали участие в разработке ООП в своих ОУ (63,3 %). Чуть более трети педагогов не принимали участие в разработке ООП в ОУ, соответственно, не имели дополнительного ресурса для качественного освоения и «присвоения» идеологии системно-деятельностного подхода в своей профессиональной деятельности, в частности в ее контрольно-оценочном компоненте. Практически половина педагогов не смогла правильно указать раздел, в который входит система оценки достижения планируемых результатов – 44,7 %.

Положение о системе оценивания является локальным актом образовательной организации, утверждается педагогическим советом школы и обязательно для исполнения всеми участниками образовательных отношений. Наличие в образовательном учреждении общей (единой) системы оценки индивидуальных образовательных результатов позволяет педагогам обоснованно использовать разные оценочные шкалы, процедуры, формы оценки и их соотношение. Информированность о существовании данного положения очень высокая – 94,1 % педагогов. О существовании системы педагогического контроля и оценивания по отдельным предметам знает чуть меньше педагогов – 86,2 %.

Однако об участии в разработке системы педагогического контроля и оценивания по отдельным предметам говорят гораздо меньше педагогов – 62,8 % среди информированных о существовании этой системы, что составляет 54,2 % среди всех опрошенных педагогов. Следует отметить, что неучастие педагогов в разработке системы оценки не обеспечило понимание педагогами иерархического соотношения системы оценивания образовательных результатов по предмету с системой оценивания на уровне школы (87,0 % от числа педагогов, знающих о существовании системы оценивания по отдельным предметам, говорят о том, что система оценивания образовательных результатов по предмету является составной частью системы оценивания на уровне школы).

Чуть более половины педагогов (54,6 %) подтверждают, что система оценивания по преподаваемому предмету согласована с внутришкольной системой оценивания, представленной в основной образовательной программе образовательной организации (ООП ОО).

Система контроля и оценивания позволяет установить персональную ответственность учителя и школы в целом за качество процесса обучения. С этим согласны 32,1 % педагогов, основная часть выражает лишь частичное согласие (60,4 %) с таким подходом к реализации оценочной деятельности. В целом более 90 % педагогов понимают значимость оценочной деятельности для обеспечения качества образования и хотя бы частично признают свою ответственность за качество процесса обучения.

Важную социальную задачу оценочной деятельности – развить у школьников умение проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность, находить ошибки и пути их устранения в ходе проверки усвоения знаний и выработки умений и навыков по конкретному предмету, осознает подавляющее большинство учителей (94,3 %).

Педагоги в абсолютном большинстве (91,5 %) указывают, что предметом оценки при подведении результатов освоения учеником нового знания в соответствии с положениями Стандарта является умение решать учебно-практические и учебно-познавательные задачи, забывая о необходимости выхода на более высокий уровень: поддержание и развитие познавательного интереса обучающихся, который характеризуется, в частности, стремлением и умением задавать вопросы.

Суть формирующего оценивания: не просто зафиксировать результат, а выяснить, как идет обучение на начальной и промежуточной, а не только на конечной стадии, т. е. формирующее оценивание призвано выявить пробелы у конкретного ученика в освоении элемента содержания образования и сформированности учебных умений с тем, чтобы их восполнить. Опрос показал, что чуть более половины педагогов использует какие-либо техники формирующего оценивания – 56,9 %.

Эффективная система оценки предполагает сочетание разнообразных методов. Стандартизированное тестирование – один из инструментов для определения образовательных результатов, используемый большинством опрошенных педагогов (86,7 %). Педагоги широко применяют письменный и/или устный опрос для определения результативности учебно-познавательной деятельности обучающихся – 76,1 %. Значительная доля педагогов (более чем две трети) использует творческие и практические работы, защиту проектов. В то время как, например, портфолио, которое является современным педагогическим инструментом и реализует одно из основных положений федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, используется чуть более чем четвертью педагогов (27,7 %), 45 % педагогов не отметили портфолио как современное средство оценивания образовательных достижений обучающихся в тестовой части исследования. Наблюдение и анкетирование также являются редкими методами оценки результативности обучения – 33,7 и 18,9 % соответственно (рисунок 1). Самоанализ и самооценка как инструмент контроля и оценивания выделены, казалось бы, значительной долей педагогов (61,3 %), но при сопоставлении с отмеченной значимостью показателя развития у школьников умения проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность, находить ошибки и пути их устранения, согласованные с проверкой усвоения знаний и выработкой умений и навыков по конкретному предмету (94,3 %), видим, что только две трети из отметивших значимость показателя педагогов используют данный инструмент в практической деятельности.

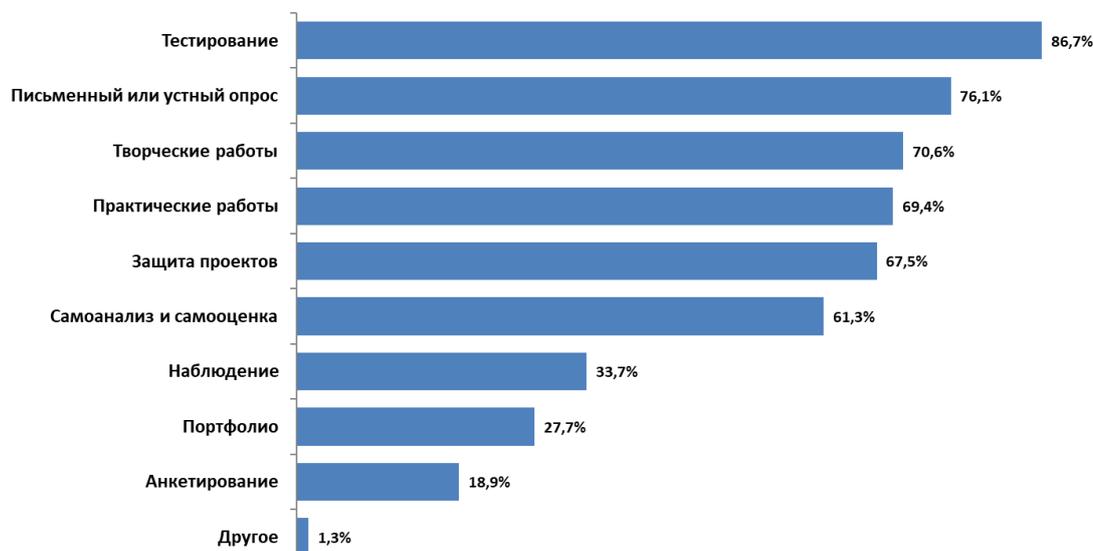


Рис. 1. Какие способы оценивания предметных и метапредметных результатов Вы используете?

У абсолютного большинства (93,2 %) педагогов сформировано представление о взаимосвязи формирования универсальных учебных действий и содержания учебных предметов, о том, что контроль сформированности УУД осуществляется одновременно с оцениванием результатов учебной деятельности.

Адекватное представление о целях проведения ВПР демонстрирует две трети педагогов – 65,9 % (рисунок 2).

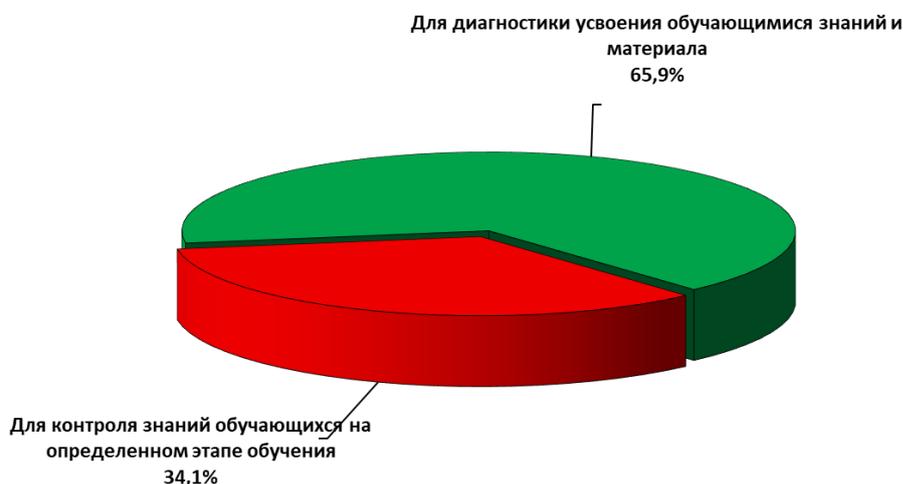


Рис. 2. Для чего, по Вашему мнению, проводятся ВПР?
(% от числа всех опрошенных педагогов, N=3527)

В современных ФГОС система оценивания предусматривает, что участниками оценочных процедур являются не только педагогические работники образовательного учреждения и учащиеся, но и родители. О существовании в письменном виде разработанных норм и критериев оценивания, алгоритма выставления отметки заявляют три четверти педагогов – 76,6 %. Однако о том, что эти критерии доводятся до сведения родителей, говорят гораздо меньше педагогов – 64,8 % среди указавших наличие этих критериев, что составляет 49,5 % среди всех опрошенных педагогов.

Анализ ответов на вопрос о затруднениях педагогов в реализации системы контроля и оценке результатов обучения коррелирует с предыдущими данными, что больше всего затруднений испытывают учителя в использовании такого метода оценивания, как портфолио, – почти пятая часть педагогов низко оценила собственные успехи в практической освоенности этого метода, а четверть педагогов дает удовлетворительные оценки (3 балла). Лучше всего, по оценкам педагогов, обстоят дела с проведением текущего и итогового контроля – более 80 % педагогов дают высокие оценки практической освоенности этих методов. Доля педагогов, оценивающих практическую освоенность видов, методов, аспектов, инструментов оценочной деятельности в диапазоне от 3 («удовлетворительно») до 5 («отлично») по 14 показателям из 17, выше – 80 %. Самые низкие значения по показателям «использование портфолио» (54,1 %) и «использование неперсонифицированной оценки» (66,5 %), по этим же показателям отмечается значительный процент утверждения «не имеет отношения к профессиональной деятельности» (7,6 %). Анализ собственной профессиональной деятельности на основе успехов и трудностей учеников не осуществляет пятая часть респондентов, что уточняет данные, полученные при ответе на вопрос об ответственности педагогов (32,1 % педагогов полностью согласны, частично – 60,4 %). Результаты опроса визуализированы на рисунке 3.

Для конкретизации субъективной оценки педагогами процесса применения существующей системы контроля и оценивания, им был задан вопрос, выясняющий, какие трудности видят сами учителя в инновационном изменении своей работы. Респонденты могли выбрать множество подходящих вариантов ответа (рисунок 4).

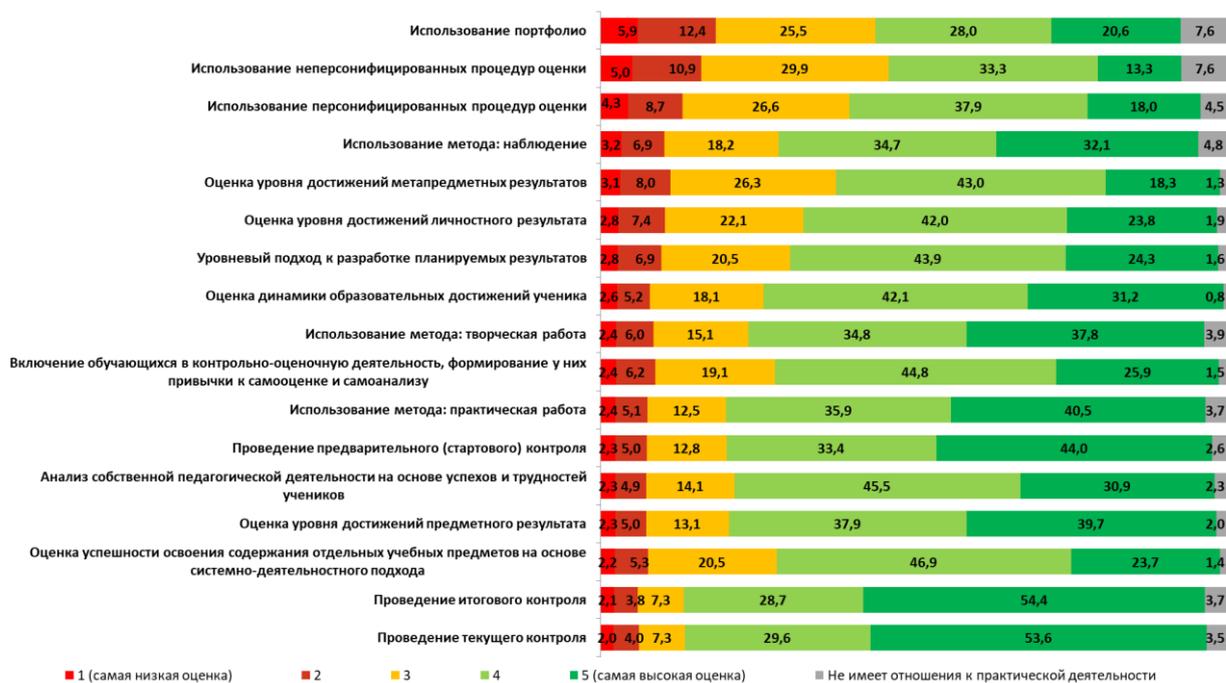


Рис. 3. Субъективная оценка педагогами компонентов оценочной деятельности по степени практической освоенности («5» – самая высокая оценка, «1» – самая низкая, если компонент не имеет отношения к практической деятельности – «0») (% по строке от числа всех опрошенных педагогов, N=3527 в каждом случае)

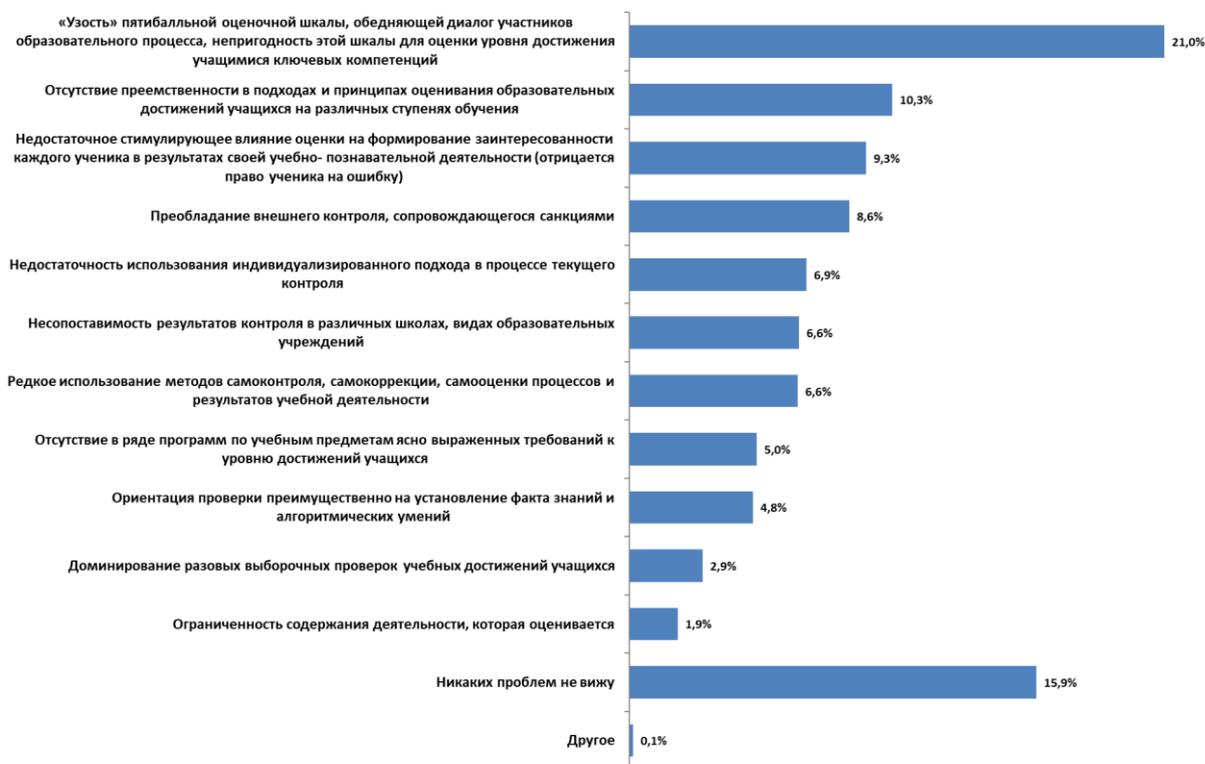


Рис. 4. Какие проблемы и противоречия Вы видите в системе оценки и контроля образовательных результатов обучающихся в собственной работе или в работе коллег? (% среди всех полученных ответов)

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что значимых затруднений педагоги не испытывают или не видят (15,9 %), значения оценки основной доли показателей затруднений менее 10 %. Исключение составляют «узость пятибалльной оценочной шкалы» (21,0 %) и отсутствие преемственности в подходах и принципах оценивания образовательных достижений учащихся на различных этапах обучения (10,3 %). Следует отметить, что выделение в данном исследовании проблем с пятибалльной оценочной шкалой не коррелирует с ответом на вопрос тестовой части о том, за что критикуется современная система оценивания. Выделение в качестве проблемы «отсутствия преемственности в подходах и принципах оценивания образовательных достижений учащихся на различных этапах обучения» вызывает недоумение, так как значительная доля респондентов продемонстрировала недостаточные знания о принципах педагогического контроля и оценки (задание 34).

Формирование универсальных учебных действий составляет важную задачу образовательного процесса и неотъемлемую часть фундаментального ядра общего образования. Требования к уровню сформированности универсальных учебных действий находят отражение в Требованиях к результатам освоения содержания общего образования соответственно ступеням образовательного процесса. Анализ результатов опроса показал, что более трети педагогов испытывают трудности с формированием универсальных учебных действий и оцениванием результатов сформированности (34,8 %), что обусловлено, по мнению педагогов, в первую очередь неоднозначностью в критериях оценивания метапредметных знаний, а также трудностями в организации составления портфолио ученика. Вместе с тем не испытывают никаких затруднений с оцениванием результатов сформированности УУД около одной трети опрошенных (32,6 %) (рисунок 5).

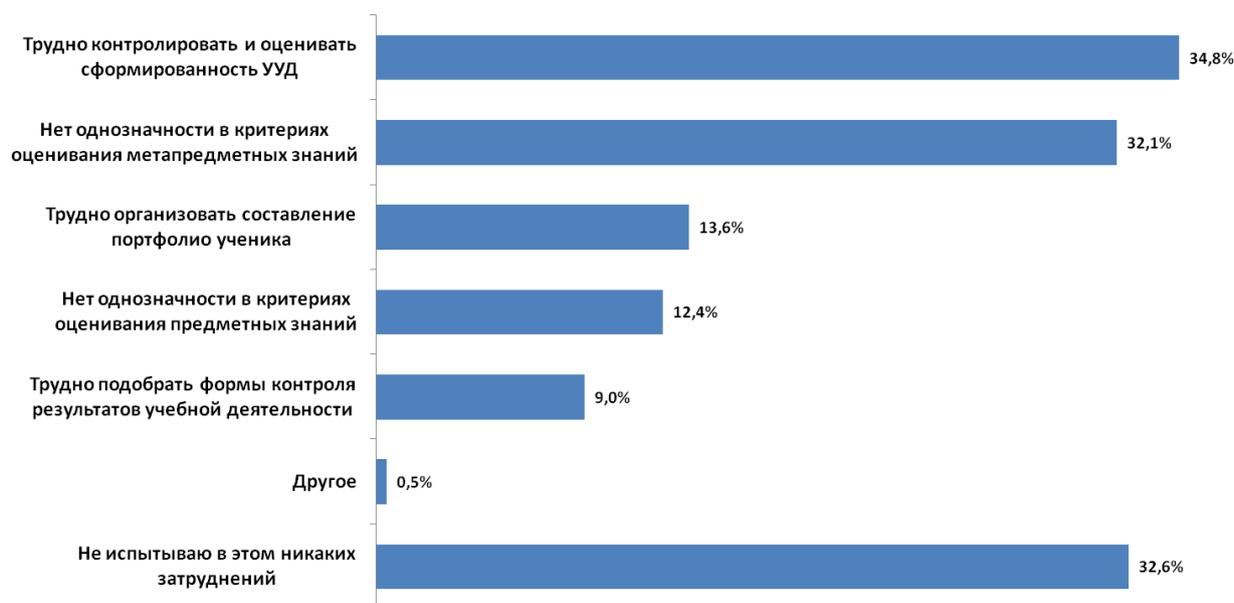


Рис. 5. Какие затруднения Вы испытываете при контроле и оценке достигаемых в соответствии со Стандартом результатов обучения учеников?

Трудности педагогов по развитию универсальных учебных действий находят отражение в таких проблемах школьного обучения, как низкий уровень учебной мотивации и познавательной инициативы учащихся, способности учащихся регулировать учебную и познавательную деятельность и т. д. Абсолютное большинство педагогов при самооценке отмечают затруднения учащихся в части самоконтроля и самооценки учебных действий – 78,6 %. Полученные результаты отчасти объясняются результатами самоанализа и самооценки профессиональной деятельности: неуверенность в своих профессиональных силах, способностях и результатах работы, лишь четверть педагогов говорит о полном соответствии их оценочной деятельности требованиям ФГОС (22,7 %), а чуть больше половины – о частичном (58,5 %) (рисунок 6).

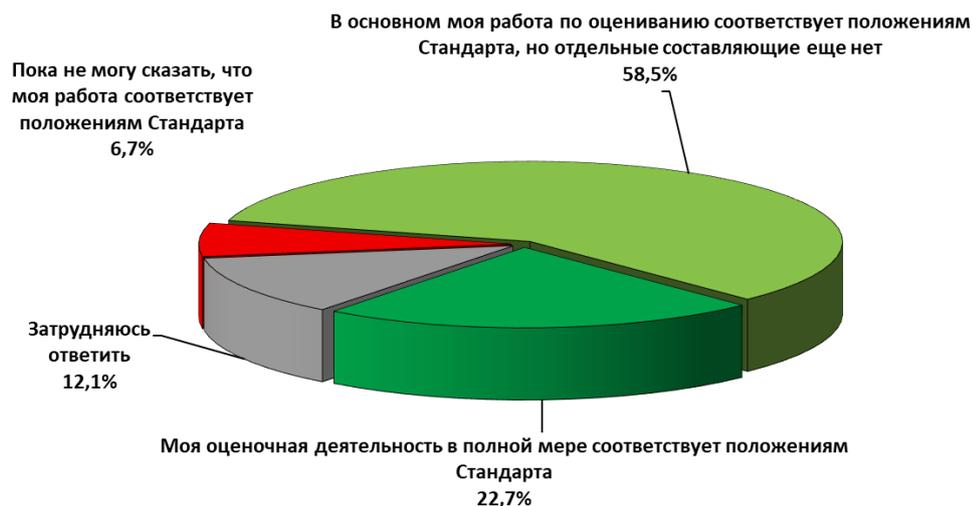


Рис. 6. Как Вы можете оценить соответствие Вашей оценочной деятельности положениям Стандарта? (% от числа всех опрошенных педагогов, N=3527)

Сопоставление полученных данных с результатами опросов педагогов, участвующих в работе курсов повышения квалификации, позволяет сделать вывод о том, что педагоги недостаточно внимания уделяют организации учащимися самоанализа и самооценки образовательной деятельности, обучению учащихся алгоритмам, приемам и техникам самоанализа и самооценки.

Наличие хорошей теоретической подготовки, достаточного опыта и, как результат, уверенности в профессиональных силах, готовности помочь коллегам применять существующую систему оценивания отмечает чуть менее трети учителей (31,9 %).

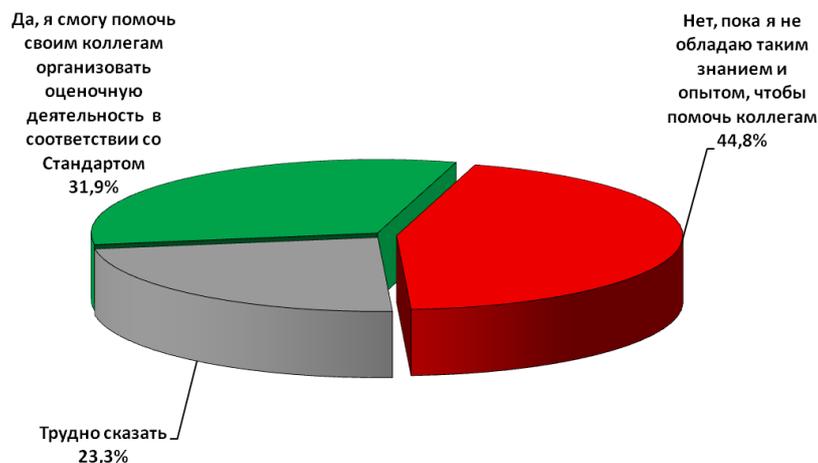


Рис. 7. Чувствуете ли Вы себя уверенно для того, чтобы помочь своим коллегам организовать их работу по оценочной деятельности в соответствии со Стандартом? (% от числа всех опрошенных педагогов, N=3527)

Педагоги, чтобы преодолеть возникшие затруднения, чаще всего обращаются за помощью к своим коллегам или пользуются ресурсами Интернета. Они недостаточно активно обращаются за консультациями к ученым, к методической службе, не ищут специальную литературу, не изучают опыт других школ вследствие недостаточной сформированности педагогической культуры разрешения профессиональных затруднений. Менее половины (49,0 %) педагогов прошли курсы повышения квалификации по вопросам педагогического контроля и оценки результатов освоения обучающимися образовательных программ.

Таким образом, у значительной доли педагогов отсутствует системная подготовка в области педагогического контроля и оценки результатов освоения обучающимися образовательных программ, современных средств оценивания результатов обучения в общеобразовательной

школе. Чуть более 50 % педагогов смогли выделить современные средства оценивания при ответе на вопрос тестового задания (задание 12).

На втором этапе исследования было проведено тестирование педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений Самарской области. Педагогам было предложено ответить на 36 вопросов тестового задания, касающихся методологических и теоретических основ педагогического контроля и оценивания. Далее все ответы были сгруппированы по количеству правильных ответов: группа с низкими результатами (1–12 правильных ответов); группа со средними результатами (13–24 правильных ответа); группа с высокими результатами (25–36 правильных ответов).

Наибольшую долю ответов низкого (20,1 %) и высокого (7,2 %) уровня демонстрируют педагоги среднего общего образования (таблица 2).

Таблица 2

Распределение педагогов по группам в зависимости от количества правильных ответов в разрезе представленных уровней образования
(% по строке)

Уровень общего образования	Низкий уровень (1–12 баллов)	Средний уровень (13–24 балла)	Высокий уровень (25–36 баллов)
Педагог начального общего образования	17,9 %	76,1 %	6,0 %
Педагог основного общего образования	18,9 %	75,6 %	5,5 %
Педагог среднего общего образования	20,1 %	72,7 %	7,2 %
<i>Среди всех</i>	<i>18,9 %</i>	<i>75,0 %</i>	<i>6,2 %</i>

Наиболее сложными для респондентов оказались вопросы, касающиеся принципов контрольно-оценочной деятельности, сущности диагностического тестирования, алгоритма осуществления контрольно-оценочной деятельности, функций и иерархии систем педагогического контроля и мониторинга, теоретических и психологических основ тестового контроля. Общие итоги тестирования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Соотношение верных и неверных ответов по каждому вопросу
(% по строке)

Вопрос теста	Количество верных ответов	Количество неверных ответов
1. Единая дидактическая и методическая система проверочной деятельности, направленная на оценку результатов учебного процесса, – это ...	72,3 %	27,7 %
2. Видами педагогического контроля в зависимости от временного показателя являются ...	40,9 %	59,1 %
3. Содержание контроля, нацеленного на результаты учебного процесса по отдельным предметам, определяется ...	70,9 %	29,1 %
4. Технологичным считается способ постановки целей через ...	75,8 %	24,2 %
5. Знания, умения и действия, необходимые ученику для овладения данным предметным содержанием программы ...	79,5 %	20,5 %
6. Отметкой в дидактике называют ...	53,8 %	46,2 %
7. Диагностическое тестирование, в отличие от формирующего, позволяет ...	1,0 %	99,0 %

8. В процессе оценивания для установления численных аналогов оценочных суждений служит ...	45,6 %	54,4 %
9. Сущностью диагностической функции контроля является ...	89,0 %	11,0 %
10. Валидность определяется ...	10,1 %	89,9 %
11. В чем проявляется определенность тестовых заданий?	44,1 %	55,9 %
12. Выделите новые виды измерителей, появившиеся в современном контроле	55,0 %	45,0 %
13. Система постоянного сбора данных о наиболее значимых характеристиках качества образования, их обработка, анализ и интерпретация – это ...	86,6 %	13,4 %
14. Какой вид контроля проводят независимые от школы структуры?	30,1 %	69,9 %
15. Выделите функции педагогического контроля	20,9 %	79,1 %
16. Результат процесса самоконтроля за результатами обучения – это ...	46,6 %	53,4 %
17. В контрольно-оценочной деятельности учителя в роли понятийных индикаторов могут выступать ...	40,1 %	59,9 %
18. Надежность теста – это ...	45,9 %	54,1 %
19. Нормативно-ориентированные тесты привязаны к ...	30,1 %	69,9 %
20. Основой процесса оценивания является ...	17,7 %	82,3 %
21. В ориентировке учащихся в их затруднениях и достижениях заключается сущность ...	31,0 %	69,0 %
22. В чем определяется и выражается степень усвоения учащимися знаний, умений и навыков?	44,0 %	56,0 %
23. В какой форме тестовых заданий необходимо вставить или дополнить словом предложение?	46,9 %	53,1 %
24. Оптимальное количество дистракторов в тесте – ...	67,1 %	32,9 %
25. Дистрактор – это ...	58,0 %	42,0 %
26. Расположите в логическом порядке (от 1 до 6, где 1 – первый компонент, а 6 – заключительный) основные компоненты контрольно-оценочной деятельности	16,0 %	84,0 %
27. Выделите принципы контрольно-оценочной деятельности	11,6 %	88,4 %
28. В качестве базовой системы оценивания при выставлении отметок можно выбрать ...	89,1 %	10,9 %
29. Прогностическая функция контроля служит для ...	61,9 %	38,1 %
30. Что в переводе с английского означает слово «тест»?	93,0 %	7,0 %
31. Что отражает адекватность системы тестовых заданий содержанию учебного материала?	52,8 %	47,2 %
32. Достоинство открытых тестовых заданий состоит в ...	52,6 %	47,4 %
33. Возможность использования тестирования для корректировки траектории обучения называется ...	57,2 %	42,8 %

34. Существующую контрольно-оценочную систему критикуют за ...	10,9 %	89,1 %
35. Выделите функции мониторинга	27,8 %	72,2 %
36. Один из важнейших аспектов массового компьютерного тестирования – это ...	39,3 %	60,7 %

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» в части «Общепедагогическая функция. Обучение» выделяет в качестве трудового действия «объективную оценку знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей». Определяет, что для выполнения этого трудового действия учитель должен уметь выбирать пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения, опираясь на знание нормативной базы, регламентирующей образовательную деятельность, в том числе федеральных государственных образовательных стандартов; знать, как объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей.

Рассматривая профессиональную компетентность как готовность и способность педагога к осуществлению профессиональной деятельности в определенной области, под профессиональной компетентностью в части сформированности умений оценки результативности педагогического процесса будем понимать набор умений, обусловленных знаниями и личностной позицией педагога в части оценки результативности педагогического процесса. Выделенный подход позволяет конкретизировать профессиональные дефициты учителей в части сформированности умений педагогов по оценке результативности педагогического процесса, выявленные в ходе исследования:

- разработка системы контроля предметных результатов как уровня ВСОКО;
- использование диагностического контроля;
- использование комплекса видов контроля (стартового, текущего, промежуточного, итогового);
- использование разнообразных инструментов контроля;
- использование методов педагогического исследования (опрос, анкетирование);
- использование техник формирующего оценивания;
- результативное использование самоанализа и самооценки обучающихся как инструмента оценивания;
- осуществление оценочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС;
- оценивание сформированности УУД обучающихся;
- составление и обоснованное использование различных видов и типов тестовых заданий;
- нахождение эффективных ресурсов разрешения проблем в осуществлении оценочной деятельности;
- соотнесение собственной профессиональной деятельности с результатами учеников.

Устранение (сглаживание) профессиональных дефицитов, на наш взгляд, возможно при следующих условиях:

1. Разъяснение педагогам сущности ЕСОКО, функций и принципов, уровневой структуры, места предметной оценочной деятельности педагога в ВСОКО.
2. Повышение квалификации педагогов в области осуществления педагогического контроля и оценки результатов освоения образовательной программы общего образования.
3. Введение в программы повышения квалификации педагогов модулей, актуализирующих методологические, общетеоретические и психологические аспекты контрольно-оценочной деятельности.
4. Обучение педагогов приемам и техникам самооценки, методике использования самооценки обучающихся как инструмента контрольно-оценочной деятельности.
5. Обучение педагогов технологическим приемам разработки критериев оценивания результатов образовательной деятельности учащихся, критериев сформированности УУД.

**ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
В КОМПЕТЕНТНОСТНО-КОНТЕКСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

*Асташина Елена Александровна,
учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 1
с. Приволжье м. р. Приволжский Самарской области*

Развитие навыков рефлексии собственной деятельности есть необходимое условие формирования регулятивных универсальных учебных действий.

В традиционной модели обучения развитию рефлексивных навыков школьников уделялось недостаточно внимания в силу отсутствия в ней механизмов их формирования. Ученик, или обучаемый, рассматривался в ней как исполнитель, действия которого оценивались учителем.

Возможность целенаправленного формирования рефлексивных навыков школьников мы увидели в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания, в которой осуществляется трансформация образовательной деятельности школьников от академического типа сначала в квазисамостоятельную, а затем и в самостоятельную деятельность обучающихся по решению задач и проблем собственной деятельности. В рамках такой трансформации реализуется и рефлексивный компонент деятельности, посредством анализа и оценки оснований уже совершенных действий и коммуникаций [1].

Совокупность указанных видов деятельности (академического типа, квазисамостоятельной, самостоятельной и рефлексивной) в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания составляет законченный цикл организации образовательной деятельности школьников, начиная с самого первого дня их обучения в школе.

Сменяющие друг друга формы деятельности невозможно уложить в рамки классно-урочной системы, поэтому единицей организации образовательного процесса в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания выступает не урок, а учебная тема, в процессе изучения которой обучающиеся включаются в активную рефлексивную деятельность с самого первого занятия.

Включение обучающихся в рефлексивную деятельность организуется учителем на каждом этапе трансформации деятельности. На этапе деятельности академического типа учитель знакомит обучающихся с эталонами оценки и способами осуществления деятельности на основе изучаемой темы. На этапе квазисамостоятельной деятельности он обеспечивает обучающимся возможность овладеть критериями выбора способов деятельности и точностью их применения, что составляет основу формирования деятельности саморегуляции личности, а далее сопровождает самостоятельную деятельность обучающихся.

Обучающиеся включаются в рефлексивную деятельность уже на этапе образовательной деятельности академического типа. Их задача на данном этапе – слушать и контролировать «чужую мысль», прогнозировать ход ее развития, объяснять способы использования изучаемого содержания для решения предлагаемых задач, которые фактически являются для них проблемами. Форма организации образовательной деятельности – групповая: учитель пошагово фиксирует предлагаемые варианты решения задач и организует дискуссию о корректности, эффективности выбранных способов решения.

На этапе квазисамостоятельной деятельности обучающиеся в совместной деятельности с учителем решают задачи различного уровня сложности, обсуждают варианты выбранных способов решения, обосновывают критерии выбора того или иного способа решения. В процессе этой деятельности обучающиеся осуществляют рефлексии через ответы на вопросы: «Понятен ли мне механизм действия нового знания? Что мне еще непонятно?»

На этапе самостоятельной деятельности, в процессе коллективной работы осуществляется преимущественно рефлексия во взаимодействии друг с другом. Обучающиеся, выполняя предложенные задания, постоянно отвечают себе на вопросы: «Что мне уже понятно, с заданиями какого уровня я могу справиться без особых усилий, а где я нуждаюсь в консультации другого

обучающегося или учителя?» Если необходимо, он получает нужную помощь, обращается к учителю.

На протяжении всего времени изучения темы учитель проводит проверочные работы, результаты которых анализирует вместе с обучающимися. Такие работы обязательно предусмотрены на этапах квазисамостоятельной и самостоятельной образовательной деятельности. Получая те или иные оценки за самостоятельные и проверочные работы, обучающийся может оценить качество своей деятельности на пройденных этапах, проанализировать, насколько она была эффективна.

Эти работы отличаются и от традиционной проверочной работы, которая чаще превращается в инструмент воздействия на ребенка и является фактором стресса, и от самостоятельной образовательной деятельности, в рамках которой можно было консультироваться по всем вопросам с учителем или другими обучающимися. Задача учителя – собрать информацию о том, с кем и над какими вопросами необходимо еще поработать, помочь обучающимся оценить качество своей деятельности через поиск ответа на вопросы: что усвоено уже на достаточном уровне, а над чем еще предстоит поработать, почему не были заданы вовремя вопросы?

Вслед за этапом самостоятельной деятельности следует собственно этап рефлексивной деятельности, в процессе которого обучающиеся выполняют проверочную работу. Если позволяет время, то проводятся две работы: предытоговая и итоговая, которые имеют схожую номенклатуру заданий, позволяющую оценить уровень достижения планируемых результатов освоения учебной темы.

После предытоговой работы проводится обобщающее занятие, на котором организуется анализ и самоанализ достигнутых результатов освоения темы. Если результат достаточно высокий, то есть все обучающиеся успешно справились с заданиями, то учитель предлагает коллективно обсудить решение задач высокого уровня сложности. И итоговая работа может не проводиться или быть заменена исследовательскими, проектными или олимпиадными заданиями.

Если результат не устраивает обучающихся, то на обобщающем занятии анализируются причины допущенных ошибок, организуется обращение обучающихся к необходимой теории и предлагаются задания для практической отработки заданий, вызвавших трудности. Затем проводится итоговая контрольная работа, результаты которой сообщаются без подробного обсуждения, потому что рефлексия результата и процесса его достижения активно проводилась на протяжении всего времени изучения темы.

Таким образом, в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания реализуются механизмы формирования и развития навыков рефлексивной деятельности, формируется адекватная самооценка, которая строится на умениях анализировать основания собственных действий и эффективности способов взаимодействия, обусловивших достижение того или иного результата деятельности, принимать решения по их коррекции.

Литература

1. Психология и педагогика контекстного образования (коллективная монография) / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников, Н. А. Рыбакина [и др.]; под науч. ред. А. А. Вербицкого. – М.; СПб: Нестор-История, 2018.
2. Рыбакина Н. А. Проблемы организации образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа в общеобразовательной школе // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 55, ч. 7. – С. 82–87.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 5–8-Х КЛАССАХ

*Белова Наталья Валерьевна,
учитель русского языка и литературы
МБОУ Школы № 139 г. о. Самара*

Промежуточная аттестация – это механизм контроля результатов освоения обучающимися всего объема или части объёма изученного материала по учебному предмету. Необходимость организации промежуточной аттестации регламентируется Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ч. 1 ст. 58).

Формы промежуточной аттестации в школе для обучающихся определяются ОО самостоятельно с учетом уровня или направленности реализации образовательных программ, а также с учетом разновидности контроля (оценивание образовательных достижений обучающихся), определенных основной образовательной программой соответствующего уровня общего образования. Формы аттестации могут быть различными:

- контрольная работа;
- зачёт, устные экзамены;
- тестирование (в т. ч. онлайн);
- защита индивидуального/группового проекта;
- диктант с грамматическим заданием;
- сочинение.

Формы и сроки проведения промежуточной аттестации в нашей школе определяются в августе на педагогическом совете. Материал для аттестации готовится учителями-предметниками к январскому заседанию методического объединения с учётом результатов входного контроля и работы в первом полугодии, затем рассматривается на методическом объединении и утверждается директором школы. Это даёт возможность планомерно выстроить на уроках русского языка работу с детьми по подготовке к промежуточной аттестации.

Как отбирается учебный материал, подлежащий проверке? Во-первых, в контрольно-измерительные материалы включаются основные темы курса учебного предмета «русский язык» за определённый класс (мы ориентируемся при этом и на то, какие темы включаются в ОГЭ и ЕГЭ), задания по орфоэпии, лексике, развитию речи, работе с текстом. Добавляем мы и тот материал, который по результатам текущего контроля усвоен недостаточно.

Начиная с января подготовка к промежуточной аттестации становится целенаправленной.

Во-первых, на каждом уроке во всех классах с 5-го по 9-й проводятся словарные диктанты и небольшие тесты на 5–7 минут с последующей их проверкой самими учениками и совместным анализом ошибок, во-вторых, выполняются по очереди – разные на разных уроках – все виды разборов: синтаксический, морфологический, синтаксический, морфемный и словообразовательный, реже – фонетический. Кроме того, подобная работа во многом повышает возможность ребёнка хорошо написать в апреле ВПР.

Для того чтобы слабоуспевающим ученикам легче было готовиться к промежуточной аттестации, учитель не просто разрешает, а настойчиво рекомендует пользоваться и в классе, и при подготовке домашнего задания опорными конспектами, таблицами, то есть краткими наглядными записями материала.

Эти же виды работы (карточки со словами, в которых пропущены буквы, на одну определённую тему или на несколько разнообразных тем, повторённых накануне; деформированные тексты, или проверяющие определённую орфограмму или пунктограмму, или комплексные; тесты) регулярно даются детям домой. Учащиеся знают, что плохих оценок за данный вид работы (при условии его выполнения, конечно) учитель не поставит. Это исключает желание обмануть педагога, списать или вставить буквы в слова с использованием словаря, а знаки препинания расставить, найдя текст в Интернете.

Учитель, видя, что вызывает у ребят затруднения, может повторно объяснить материал, уделить ему большее количество времени. Периодически такая же работа, что проводится повседневно, проводится на оценку.

В качестве формы промежуточной аттестации учителя методического объединения нашей школы предпочитают тест (хотя мы неоднократно проводили и контрольные работы, и диктанты, и устные итоговые зачёты с заблаговременной выдачей детям билетов и подготовкой к каждому билету практического материала).

Чем хороши тесты? Во-первых, включением в них разноуровневых заданий, ориентированных как на базовый, так и на повышенный и высокий уровень достижений результатов; во-вторых, возможностью анализа ошибок через систему МСОКО, в которой наша школа давно и успешно работает с целью обеспечения качества обучения. Система дает возможность проконтролировать качество обученности всех учащихся в разрезе как одного класса, так и параллели в целом, выдаёт анализ по классу и по каждому ребёнку, что позволяет учителю выстроить индивидуальный образовательный маршрут как для слабоуспевающих, так и для сильных.

Стабильно проводимая работа по подготовке ребят к ВПР, к промежуточной аттестации очень помогает в 9-м классе. В процессе обучения в 5–8-х классах дети прочно усваивают базовые знания по предмету и благополучно справляются с экзаменационными заданиями.

ТЕХНИКИ И ПРИЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Бойко Елена Вячеславовна, учитель английского языка
ГБОУ СОШ № 2 им. В. Маскина ж.-д. ст. Клявлино
м. р. Клявлинский Самарской области*

Сегодня с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов в содержании образования произошли существенные изменения. В связи с этим изменился и подход к оцениванию. Оно призвано стимулировать учение, а основное внимание уделяется оценке динамики индивидуальных достижений обучающихся в процессе освоения программы.

В данной статье я представляю свой опыт применения техник и приемов оценивания, которые соответствуют способностям и возможностям моих учеников и позволяют достигать эффективных результатов обучения.

Существует большое количество техник оценивания, которые применяются на различных этапах современного урока английского языка. Применение данных техник оценивания **перед изучением новой темы** позволяет определить, какими знаниями владеют учащиеся, и исходя из этого планировать обучение, помогая сфокусироваться на его целях. К таким техникам относятся, например:

- **Прием *Blob's Tree***: учащимся предстоит оценить свои знания по грамматическому или лексическому материалу на начало урока и обозначить себя на *Blob's tree*, обосновать свой выбор, почему поместил себя на определенной ветке, высоте. Во время объяснения каждый учащийся определяет свои знания и намечает шаги для дальнейшего личностного развития в процессе изучения темы. Учащиеся приходят к единому мнению, что необходимо повторить.

- ***Ассоциации (Associations)***: учащиеся записывают свои ассоциации с названием темы на листе бумаги или на доске, таким образом повторяя ранее изученный лексический материал и применяя его для новой темы.

- ***KWLH (Know – Want to know – Learn – How) chart***: учащиеся заполняют таблицу, в первом столбце записывая то, что они знают по теме, во втором – что хотели бы узнать, в третьем по прохождении темы отмечают, были ли выяснены интересовавшие моменты, и в четвертом – как могут узнать больше.

В процессе изучения нового материала применяю следующие приемы, которые обеспечивают обратную связь:

- **Приём «Светофор»** позволяет быстро увидеть и среагировать на то, готов ли класс продолжить занятие дальше или необходимо задержаться на данном этапе. Сигналы посылаются детьми в реальном времени в ходе урока. У обучающихся для этого есть три карточки: зелёная, жёлтая и красная. Получив задание, учащиеся оценивают свои возможности и поднимают карточки, сигнализируя о том, насколько им под силу выполнить данное задание: зелёная – «мне всё понятно, я с этим заданием справлюсь»; жёлтая – «у меня есть трудности»; красная – «я не могу выполнить, я не понял».

- ***Голосование (Voting)***: задаю вопрос по теме урока, на который можно ответить «да» или «нет». Учащиеся голосуют цветовыми карточками или заранее согласованными движениями. Например: «я понимаю и могу объяснить» – большой палец руки направлен вверх, «я все еще не понимаю» – большой палец руки направлен в сторону, «я не совсем уверен в ...» – помахать рукой.

Посмотрев на сигналы, предлагаю некоторым учащимся высказаться: сначала тем, кто не понял, задаю вопрос «Что именно вам непонятно?», затем даю слово тем, кто не уверен в правильности ответа, и в последнюю очередь высказывается тот, кто все понял. Задаю уточняющие вопросы, обязательно выслушиваю нескольких учащихся. По итогам полученных ответов принимаю решение либо о повторном изучении, закреплении, либо о продолжении изучения темы.

Техники оценивания **после изучения темы** позволяют выявить и устранить пробелы, а также дают возможность рефлексии и развития навыков критического мышления.

• **Техника «Проверка ошибочности понимания»** заключается в том, что я намеренно даю учащимся неверные понятия в сочетании с правильными, а затем прошу высказать свое согласие или несогласие со сказанным и объяснить свою точку зрения.

Например: 1. Present Simple используется для описания *регулярно повторяющегося, повседневного* действия.

2. Present Continuous используется для описания действия, которое *происходило в определенный момент в прошлом*.

3. Past Simple используется для описания действия *обычного регулярного в настоящем*.

Эта техника хорошо подходит для самопроверки и взаимопроверки на этапе закрепления темы и подготовке к контрольной работе.

• **Ball Toss**: кидаю ученику мяч и задаю вопрос. Ученик, поймавший мяч, отвечает на вопрос и задает свой. Если же ученик не может ответить на вопрос, он передает мяч другому.

• **Листы самооценки и взаимооценки**, в которых прописываются критерии оценивания. Данные критерии лучше совместно обсудить с учащимися в начале урока. Самооценивание позволяет ученикам понимать цели учения, определять свои пробелы, позволяет им осознать, что успех или неудача зависят не от таланта, удачи или способности, а от практики, усилий и применения правильных стратегий.

Оценивая работы других детей, ребята отмечают их сильные и слабые стороны, таким образом, они анализируют и собственный прогресс. Данный прием предусматривает развитие внимания, мышления, аргументирования, речевых навыков и креативности. Задание выполняется в парах, ученикам предлагаю форму с прилагательными и наречиями, которые необходимо выбрать для оценки работы ученика.

• **«Две звезды и желание» (Stars and Wishes)**. Данный вид оценивания проводится при анализе устных выступлений, при оценивании творческих работ, эссе и т. д. Проверив работу своего одноклассника, ученику необходимо прокомментировать её: определить два положительных момента и отметить их звездочкой (две звезды) и один момент, который требует доработки (желание). Каждый ученик получает свою работу с комментариями, для доработки «желаний» им предоставляется определенное время (например, 2–3 дня). Следующую проверку провожу уже я и выставляю отметку.

• **Отчеты по пройденному разделу** – это листы, которые обучающиеся заполняют раз в неделю, отвечая на три вопроса:

1. Чему я научился за эту неделю?

2. Какой изученный материал остался для меня неясным?

3. Если бы я был учителем, какие вопросы я задал бы ученикам для проверки понимания изученной темы?

Недельные отчеты дают ученикам возможность осуществить рефлексию вновь приобретенных знаний и сформулировать вопросы о том, что им неясно.

Также на уроках английского языка очень важна обратная связь, для обеспечения которой существует несколько приемов:

• **Трехминутное эссе**. Предлагаю учащимся ответить на один из предложенных вопросов:

1. Что, по вашему мнению, было наиболее важным из того, что вы узнали (выучили) сегодня?

2. Какой вопрос вам запомнился?

3. Что для вас было наиболее трудным, непонятным сегодня?

Собираю ответы, анализирую их и в случае обнаружения проблемных моментов корректирую свою деятельность на следующем уроке.

• **Письменная обратная связь**. После проверки письменной работы делаю корректирующие записи, не выставляя отметку, а используя различные символы и цвета. Например, правильные ответы отмечаю галочкой зеленого цвета, ошибки отмечаю красным, а на полях пишу рекомендации по усовершенствованию работы. Далее оговариваются конкретные сроки сдачи. Однако применять данную технику можно только для промежуточных проверочных работ.

В своей работе использую и такую педагогическую технологию, как *портфолио*. Для этого применяю уже разработанные конструкторы портфолио, входящие в УМК. В качестве примера можно предложить “My Language Portfolio” к учебнику “Spotlight 5”, авторы В. Эванс, Дж. Дули, О. Подоляко, Ю. Ваулина.

Данная технология позволяет проследить личностный рост обучающегося, сместить акцент с недостатка в его знаниях и умениях на конкретные достижения по данной теме, разделу, предмету; происходит интеграция количественной и качественной оценок; доминирование самооценки (самоконтроль, саморегуляция, экспертиза собственной деятельности, самокоррекция) над внешней оценкой.

В *домашнем задании* предоставляю ученикам выбор: на «удовлетворительно» достаточно сделать задания репродуктивного типа; на «хорошо» – задания с элементами творчества; на «отлично» – задания продуктивного типа. Учащиеся выбирают те задания, которые им под силу, заведомо оценивая свои возможности. Однако у такого подхода есть недостаток: иногда дети не хотят прикладывать усилия и согласны на «тройку», хотя могли бы при равных условиях получить оценку выше, выполнив задание творческого характера. Либо наоборот, переоценив свои возможности, выбирают непосильное задание.

Важно помнить, что оценка должна быть проявлением чуткости и доброжелательности. Незнание – это не порок, а стимул к познанию, поэтому необходимо мотивировать ученика к познанию через одобрение, поддержку, похвалу, создание ситуации успеха. Новая система оценивания снимает тревожность детей, повышает учебную мотивацию, отслеживает динамику школьной успешности. Система контроля ставит важные социальные задачи: развить у школьников умение проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность, находить ошибки и пути их исправления. Оценка и отметка в новой системе образования прежде всего фиксируют достижения ученика. При использовании данных техник и приемов оценивания оценка становится важным инструментом формирования межпредметных и личностных навыков, в чем и есть главное её преимущество. Такое оценивание укрепляет мотивацию к изучению предмета, акцентируя внимание на личном прогрессе и достижениях каждого ученика, а не его неудачах.

Литература

1. Данилов Д. Д. Технология оценивания образовательных достижений (образовательная система «Школа 2100»). – М.: Баласс, 2011.
2. Ковалева Г. С. Оценка достижений планируемых результатов в начальной школе / Г. С. Ковалева, О. Б. Логинова. – М.: Просвещение, 2010.
3. Рець М. С. Современный урок иностранного языка в условиях реализации ФГОС // Молодой ученый. – 2016. – № 17.1. – С. 46–50.
4. Технологии оценивания образовательных результатов в рамках ФГОС. Английский язык. – URL: <https://pedsovet.org/publikatsii/angliyskiy-yazyk/tehnologii-otsenivaniya-obrazovatelnyh-rezultatov-v-ramkah-fgos>
5. Spotlight 5 = Английский в фокусе. 5-й класс / В. Эванс, Дж. Дули, О. Подоляко, Ю. Ваулина. – М., 2019.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Демина Татьяна Юрьевна,
ГБУ ДПО Самарской области
«Региональный социопсихологический центр»*

Повышение качества образования – фактор стратегического развития страны и важнейшая задача в аспекте рыночной экономики, демографии и управления, решение которой возможно только путем целенаправленной и систематической работы.

Российская система образования с каждым годом претерпевает изменения и старается соответствовать современной мировой ситуации. Происходит переход к новым технологиям, ведутся поиски оптимальных подходов и методов обучения, которые будут соответствовать социально-экономической политике государства и потребностям общества. Внимание педагогов все чаще уделяется формированию и развитию личностных компетенций студентов, так как человек – социальное существо, становление которого находится под влиянием различных факторов, в том числе экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т. п. [1].

Залогом успешной образовательной политики является как повышение качества предоставляемого образования во всех учреждениях, так и реальное применение полученных знаний на практике выпускниками как рабочих, так и управленческих специальностей. Однако реальность такова, что многие выпускники образовательных учреждений сталкиваются со следующими трудностями: отсутствие управленческих навыков и способности принимать самостоятельные решения, а также неспособность применять теоретические знания в реалиях российского трудового рынка. То есть качество образования не всегда соответствует потребностям общества и самих обучающихся и требует усовершенствования.

Рынок труда России сегодня нуждается в специалистах с образованием и целым рядом компетенций коммуникативного, творческого и системного характера. В самом широком смысле нужны люди, которые не только знают классическую теорию своей специальности, но и обладают умением организовать себя и свою деятельность в социально-экономическом и коммуникативном плане. Зачастую работодатели готовы принять на работу тех специалистов, которые могут не иметь документа о высшем образовании, но умеют вести людей за собой и организовать качественный рабочий процесс, то есть обладают компетенциями лидера и наставника. Данные обстоятельства также не способствуют росту привлекательности образования как важного этапа жизненного пути, и молодёжь отказывается учиться вовсе.

На этой почве возникает социально-экономический конфликт, когда причиной нестабильной экономики считается некачественное управление и некомпетентные руководители, которые в свою очередь заявляют, что получили некачественное образование или не имеют навыков быстрой реакции на трансформацию рабочего процесса.

В ситуации неопределённости и постоянных рисков руководители должны быть мобильны и уметь принимать управленческие решения. В образовательных учреждениях этому вопросу уделяется внимание, но этого не достаточно для использования на практике. Студенты изучают теоретический материал и лишь изредка на семинарах или контрольных работах находятся в ситуациях, когда надо принимать решения. В таком случае отрабатываются конкретные ситуации, предложенные педагогом, но дальнейшего развития профессиональные управленческие компетенции не получают.

Очень важно учитывать, что деятельность будущих управленцев связана с организацией работы большого количества людей и корректировкой их действий. Для многих именно коммуникативная составляющая управленческой деятельности оказывается сложной, и управление становится неэффективным.

Управление подразумевает умение приводить к успеху других и способствовать их самореализации, но этому в учебных заведениях тоже не учат, каждый отвечает за свой результат обучения. Эти трудности в управленческой деятельности говорят о том, что качество образования в образовательных учреждениях не ориентировано на потребности выпускников на месте.

Данные проблемы требуют анализа и решения, поскольку ценность и качество образования падает и это отрицательно скажется на социально-экономической ситуации в целом, а также снизит уровень культуры в стране. Да, меры поддержки и повышения лояльности и интереса к образовательной сфере проводятся государством на федеральном уровне, а также местными уполномоченными лицами, лицами с активной гражданской позицией, но существует необходимость переосмысления всех подходов к понятию «качественное образование».

Так что это за показатель и как он влияет на уровень управленческой активности? Под термином «качество образования» принято понимать комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающую степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам и потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [3].

Качественное образование – итог процесса обучения, результат деятельности обучающегося и показатель работы учителей и преподавателей. Об эффективности всего образовательного процесса можно судить, проводя различные исследования и опросы мнений студентов, выпускников, их работодателей, а также исследуя конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Главной задачей в рамках управленческой специальности является целостное развитие личности, готовность к самоопределению и творчеству, самоорганизации, управлению другими в рамках своей должности и принятию управленческих решений.

Несомненно, говоря о трудностях управленческой деятельности, следует отметить, что образование не единственный фактор, оказывающий негативное влияние на руководителя и развитие его профессиональных навыков. Е. В. Луценко утверждает, что трудности принятия управленческого решения во многом связаны с неготовностью руководителя работать в условиях «усложнения его профессиональной деятельности» [4]. Однако заложенные в образовательных учреждениях установки и знания имеют определяющее значение, так как образованию уделяется много лет жизни и личность формируется в социальном институте школы, колледжа и университета.

Для решения возникшего социально-экономического конфликта в образовательных учреждениях создаются инновационные программы и проекты, направленные на формирование профессиональных компетенций, чтобы студенты были конкурентоспособны на рынке труда и их знаниягодились. Каждый регион или даже каждый университет может создавать свои проекты и программы, соответствующие ГОСТам и законам РФ и потребностям региона и студентов.

Например, к таким проектам относятся краудсорсинговый проект EduNet «Образование будущего» (создание образовательных ресурсов нового поколения), проект «Сетевая старшая школа» (тьюторство в образовательных учреждениях). В Самарской области, в частности, действуют научные школы СГСПУ направлений «Гуманизация и гуманитаризация образования», «Психология сознания: социально-коммуникативная парадигма» и др. Подобные проекты и научные школы развивают в студентах коммуникативные навыки, лидерские компетенции и вовлекают в процессы управления и решения вопросов.

Для развития у студентов управленческих компетенций в образовательном процессе используются различные интерактивные формы организации деятельности: конференции, семинары, дебаты, где нужно выступать, проявлять лидерские навыки, высказывать свое мнение. Для развития навыка принятия управленческих решений преподаватели используют метод мозгового штурма, «дерево решений», case-study (ситуационный анализ) и т. п. [4]. Организация мастер-классов и тренингов способствует не только умению взаимодействовать с различными участниками в рамках профессиональной деятельности, но и развитию лидерских качеств, создает условия для формирования и совершенствования совокупности управленческих компетенций: мотивации, целеполагания, планирования, организации и контроля.

В любой организации руководитель должен быть ориентирован на постоянное саморазвитие, повышение квалификации, профессиональной компетентности, критериями которой могут

выступать общественной значимостью результатов его труда как специалиста, наличие авторитета, социально-трудовой статус в образовательной и управленческой деятельности.

Профессиональные компетенции руководителя формируются в процессе его трудовой деятельности, однако личностные формируются раньше, когда человек вступает в общественные отношения и поэтапно проходит процесс социализации. Успешное развитие управленческих навыков предполагает наличие опыта в конкретной области, умения реагировать на обстоятельства и принимать ответственность за свои решения и результаты деятельности, принимать свои ошибки и работать над ними. Качество образования определяет, будут ли у студентов развиты личностные компетенции как основа для формирования перечисленных выше профессиональных компетенций.

Управленческие навыки позволяют студентам быть эффективными в профессиональной деятельности в условиях конкурентной среды, выстраивать модель поведения как в трудовой, так и в личной жизни, помогают эффективно решать поставленные управленческие задачи и добиваться высоких результатов. Говоря об управленческих компетенциях, выделим их составляющие:

- умение отдавать распоряжения;
- решать конфликты между сотрудниками;
- готовность принимать решения;
- ориентироваться на результат работать в команде;
- делегировать полномочия;
- мотивировать сотрудников [5].

Для формирования управленческих компетенций у студентов и подготовки их к профессиональной деятельности желательно задействовать обучающихся в той деятельности, где важной составляющей выступает умение взаимодействовать с другими людьми, строить долгосрочные взаимоотношения. Эффективную работу по формированию психологии и навыков управления можно выстроить, используя коммуникативно-деятельностный подход в педагогической деятельности.

Всё чаще в рамках данного подхода применяются интерактивные методы и технологии обучения для выработки навыков быстрого реагирования в процессе общения с преобладанием проблемных, творческих, игровых заданий, которые готовят к реальному общению с партнерами в предстоящей профессиональной деятельности, в том числе урегулированию конфликтов в коллективе, формулированию собственной позиции, точки зрения, умению оценивать мнения сокурсников [6].

Управленческие и личностные компетенции складываются под влиянием социальной сферы (семья, друзья, работа), политической, религиозной и культурной политики государства. В рамках данного подхода перед преподавателем стоит ряд важных задач, среди которых стоит отметить развитие навыков управления, способности решать проблемы, возникающие перед студентом, умения ориентироваться в основных проблемах современного социума и в мире духовных ценностей, а также справляться с проблемами, связанными с реализацией определенных социальных ролей в различных видах профессиональной деятельности.

При формировании управленческих компетенций следует сочетать их с организационными, а также межличностными. Используя перечисленные выше способы и подходы в формировании управленческих компетенций студентов в процессе обучения, специалисты должны обращать внимание на методы, которые побуждают студентов к активным действиям, самостоятельности и коммуникации.

Интерактивные методы обучения позволяют каждому студенту включиться в обмен мнениями, знаниями, индивидуальным видением решения проблемы с позиции руководителя, предоставляет возможность обратной связи, взаимной оценки и контроля, а преподаватель играет роль координатора и помощника.

Создание условий, при которых студенты чувствуют свою значимость, индивидуальность, профессиональную состоятельность, является важным направлением педагогической деятельности для воспитания сильных личностей, способных в дальнейшем руководить процессами и

персоналом и выводить организации на хороший уровень, улучшая тем самым социально-экономическую обстановку в стране в целом.

Таким образом, для того чтобы студентам после обучения успешно работать в конкурентной среде, специалисты образовательных организаций должны иметь возможность постоянно контролировать качество образования и принимать необходимые меры для его повышения. Важно собирать сведения из различных источников и проводить работу по смене неработающих методов, поиску новых технологий, проводить анализ рынка труда и запрашивать обратную связь как от студентов, так и от работодателей и преподавателей. Обратная связь – один из эффективных источников информации относительно качества образования, который позволяет оценить реальную обстановку и проанализировать мнения непосредственных участников образовательного и трудового процесса. Социологические исследования и мониторинги являются одним из источников информации о качестве образования в университете.

Повышение качества образования требует также активизации маркетинговых исследований, направленных на изучение потребностей рынка в образовательных услугах (информация о требованиях работодателей к выпускнику университета, удовлетворенности работодателей навыками и компетенциями выпускников, а также общих тенденциях рынка труда позволит улучшить и модифицировать учебные программы).

Отметим, что качество образования в рамках управленческой проблемы не является единственным фактором, но играет значительную роль. Поэтому важно уделять мониторингу качества образования достаточно внимания, менять методы и технологии образования в зависимости от требований рынка труда, чтобы обеспечить студентам конкурентоспособность и научить их быть профессионалами своего дела.

Литература

1. Багдасарьян Н. Г. Послевузовские ожидания студенческой молодежи / Н. Г. Багдасарьян, А. А. Немцов, Л. В. Кансузьян // Социологические исследования. – 2013. – № 6. – С. 113–119.
2. Быкова А. В. Удовлетворенность студентов качеством образования в контексте требований современного рынка труда // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – № 2(4). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvoryonnost-studentov-kachestvom-obrazovaniya-v-kontekste-trebovaniy-sovremennogo-rynka-truda> (дата обращения: 29.11.2020).
3. Беляева М. Г. Проблемы качества образования в условиях реформ высшей школы // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 20–21.
4. Луценко Е. В. Некоторые проблемы и перспективы управления качеством подготовки специалистов / Е. В. Луценко, В. Н. Лаптев // Проблемы совершенствования систем защиты информации, энергоснабжения военных объектов и образовательных технологий подготовки специалистов: материалы II межвузовской научно-технической конференции. – Краснодар: КВИ, 2001. – С. 133–135.
5. Курзаева Л. В. Управление качеством образования и современные средства оценивания результатов обучения / Л. В. Курзаева, И. Г. Овчинникова. – М., 2015.
6. Ягудина Л. Р. Удовлетворенность потребителей как показатель качества образования // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-potrebiteley-kak-pokazatel-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 30.11.2020).

**ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ
В КОМПЕТЕНТНО-КОНТЕКСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

*Загудаева Наталья Валерьевна, учитель немецкого языка
МБОУ Гимназии № 4 г. о. Самара*

С 2014 года наша гимназия является городской проектной площадкой по апробации компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания, целью которой является обеспечение педагогических условий развития обучающегося как субъекта деятельности на основе формирования компетентностных результатов образования [2].

В качестве единицы учебного процесса в данной модели выступает не урок, а учебная тема, на которую в среднем отводится 8–16 часов и изучение которой осуществляется в *четыре этапа*, на каждом из которых учитель разворачивает оценочные ситуации, позволяющие совместно с обучающимися выстраивать и оценивать процесс достижения планируемых результатов обучения на личностно значимом уровне.

Покажем, каким образом выстраиваются оценочные ситуации в процессе изучения учебной темы в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания на примере немецкого языка.

На первом этапе *организации образовательной деятельности академического типа* учитель представляет обучающимся планируемый результат изучения темы. Шестилетний опыт внедрения компетентностно-контекстного обучения немецкому языку позволил выделить инвариантные результаты по каждой учебной теме:

- воспроизводить и употреблять новые лексические единицы в речи в соответствии с коммуникативной задачей;
- узнавать в печатных текстах и текстах на слух, в том числе в различных производных формах, новые лексические единицы;
- читать текст с полным пониманием содержания, устанавливать причинно-следственную связь фактов и событий текста по изучаемой теме;
- понимать основное содержание текста на слух, прогнозировать содержание текста по его началу;
- писать письмо другу в соответствии с заданной тематикой;
- участвовать в диалоге по изучаемой теме;
- строить собственное монологическое высказывание, выражать свое мнение, отношение с элементами аргументации.

Представленные инвариантные характеристики планируемого результата конкретизируются в контексте содержания изучаемой темы.

Помимо знакомства с планируемыми результатами обучения учитель организует обсуждение условий их достижения: объясняет цель каждой проверочной работы, включенной в план изучения темы, дает рекомендации по организации деятельности обучающихся с целью повышения ее успешности.

Достижение заявленных планируемых результатов по основным видам деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо) невозможно, пока обучающийся не овладеет лексикой и грамматикой по заданной теме. Поэтому на первом этапе изучения темы формируются соответствующие лексические и грамматические навыки.

Ознакомление с лексическими единицами включает в себя работу над формой, значением и употреблением слова. Последнее предполагает организацию свободного диалога на основе уже известного грамматического материала с привлечением новой лексики.

Организация таких диалогов на первом этапе изучения темы обеспечивает сознательное употребление обучающимися новых слов, не под давлением учителя, а по «жизненной необходимости», что обеспечивает процесс непроизвольного запоминания и понимания использования их в соответствующих жизненных ситуациях.

Затем вводится грамматический материал на основе проблемного изложения, включающий основные понятия и алгоритмы их использования в устной и письменной речи.

Осмысление введенных грамматических единиц осуществляется на втором этапе изучения темы – *организации квазисамостоятельной образовательной деятельности*. С данного момента обучающиеся вовлекаются в диалог, в процессе которого ищут ответы на вопросы: как применить изучаемый материал в предлагаемой ситуации? Как определить, что в данной ситуации применим именно данный алгоритм действия?

Фактически на данном этапе изучения учебной темы учитель помогает обучающимися осуществлять *пошаговую рефлексию*, то есть побуждает к анализу правомерности выбора тех или иных действий в заданных ситуациях. Практически на данном этапе осуществляется оценочное взаимодействие, где важна не отметка, а поддержка самостоятельных действий обучающихся, их одобрение, направление, коррекция.

Прежде чем переходить к отработке различных видов речевой деятельности по изучаемой теме (говорение, восприятие речи на слух (аудирование), чтение и письмо), выступающих конечными результатами изучения темы, организуется оценка уровня овладения лексическими и грамматическими навыками с помощью лексико-грамматического теста в формате ОГЭ. Приведем пример подобного теста по теме «Дружба» в 7-м классе.

Прочитайте приведённый ниже текст. Преобразуйте, если необходимо, слова, напечатанные заглавными буквами в конце строк, обозначенных номерами 1–10, так, чтобы они грамматически соответствовали содержанию текстов. Заполните пропуски полученными словами. Каждый пропуск соответствует отдельному заданию из группы 1–10.

Der Volksmund sagt: «Ein 1 _____ Freund ist mehr wert, als hundert Verwandte» oder «Den Freund erkennt man in der Not» Und es ist tatsächlich so.	GUT
Die Freundschaft spielt von unserer Geburt eine große Rolle in 2 _____ Leben und wird diese auch bis ins hohe Alter behalten.	UNSER
Ohne 3 _____ ist das Leben mangelhaft.	FREUND
Doch was zeichnet einen wahren Freund eigentlich aus? Es gibt viele Antworten auf diese Frage. Jeder Mensch 4 _____ für sich selbst die richtige Antwort finden.	MÜSSEN
Es gibt nur ein paar allgemeine Dinge, 5 _____ wohl die meisten Menschen befürworten können.	DIE
Ein guter Freund ist immer für einen da, egal, in welcher Situation man sich auch befindet. Loyalität und Treue gehören also zu 6 _____ wahren Freundschaft.	EINE
Ein weiterer wichtiger Punkt der Freundschaft ist gegenseitiges Vertrauen, denn nur dann kann sich wahre Freundschaft entwickeln, in 7 _____ man einander alles erzählen kann, ohne Hemmungen, Scham oder gar Angst, in der man keine Geheimnisse voreinander hat.	DIE
Der wahre Freund 8 _____ seinen Partner nie und lässt ihn niemals im Stich.	VERRATEN
Das Wort „Entschuldigung“ spielt in 9 _____ Freundschaft eine große Rolle, denn man muss immer aufeinander zugehen.	JEDE
Eine Freundschaft entwickelt sich langsam und braucht viel Zeit, um Vertrauen 10 _____. Es ist sehr wichtig, ihr diese Zeit zu geben.	ERLANGEN

После отработки лексико-грамматических навыков по определённой теме обучающиеся приступают к третьему этапу изучения учебной темы – *самостоятельной образовательной деятельности*. На данном этапе организуется коллективная деятельность обучающихся по отработке основных видов речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) по теме.

Все предлагаемые задания выполняются обучающимися в любой последовательности. Задания оцениваются в индивидуальном порядке, и у обучающихся есть возможность исправить или дополнить свои ответы после консультации с учителем. Данный этап направлен на формирование и развитие коммуникативной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире. Именно поэтому основным результатом данной деятельности являются: умение читать и воспринимать на слух тексты, интерпретировать их содержание на немецком языке; способность строить собственные монологические и диалогические высказывания на основе зрительной опоры, сочетать комбинированные сообщения с описанием, характеристикой, выражать свое мнение, подкрепляя его элементами аргументации.

На этапе самостоятельной деятельности оценочные ситуации реализуются за счет осуществления обучающимися в коллективной деятельности *само- и взаиморефлексии по известным условиям или параметрам деятельности* (проверка выполнения задания по его условию), фиксации ими своего продвижения по карте заданий с обозначением выполненных заданий. Учитель сопровождает самостоятельную деятельность обучающихся, работает на метапредметном уровне по разрешению *противоречий между внешними и внутренними (собственными) оценками обучающегося в процессе их индивидуального образовательного маршрута* [1].

По мере готовности обучающиеся в индивидуальном порядке выполняют задания на оценку уровня овладения основными видами речевой деятельности по изучаемой теме (чтение, аудирование, диалогическая и монологическая речь, письмо).

Учитель анализирует результаты выполнения таких проверочных заданий с точки зрения достаточности полученных результатов для достижения конечных целей учебной деятельности по данной теме, помогает обучающимся проанализировать проведенную ими работу, приведшую к получению того или иного результата. По сути, работает с проблемой каждого обучающегося, но не на уровне коррекции «знаниевого» результата, а на уровне эффективности организации его деятельности.

Таким образом, в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в процессе организации оценочных ситуаций школьник получает возможность накапливать и отслеживать опыт использования учебной информации как средства осуществления познавательной активности. Это обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в учебной информации, в личностные смыслы, т. е. в собственно знания как личностное достояние обучающегося, в способность решать проблемы на основе умения связывать знания с ситуациями их практического использования.

Представленная система оценочных ситуаций позволяет обучающимся быть успешными на заключительном этапе изучения учебной темы – *рефлексивном*, на котором проводится комплексная оценка уровня достижения планируемых результатов обучения, с представления которых и начиналось изучение темы.

Таким образом, объектом оценки в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания являются действия, выполняемые обучающимися, с предметным содержанием, что позволяет выстраивать систему оценки планируемых результатов обучения не только на уровне освоения системы опорных знаний и способности воспроизводить их в стандартных учебных ситуациях, но и на уровне способности обучающихся использовать полученные знания для решения теоретических и практических проблем собственной деятельности.

Представленная модель оценки достижения планируемых результатов обучения в компетентностно-контекстном обучении и воспитании была апробирована в процессе изучения курса немецкого языка с 2-го по 11-й класс и позволила добиться высоких результатов обучения, которые представлены в таблицах ниже.

Средний балл по результатам ЕГЭ и ОГЭ

Учебный год / класс	Средний балл учителя	Региональный средний балл (Самарская область)	Средний балл по РФ
2016/2017 (11-й класс)	92,5	-	63,8
2018/2019 (9-й класс)	62,3	54,0	-

Обучающиеся неоднократно становились:

- победителями и призёрами территориального, регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников;
- призёрами предметных олимпиад, утверждённых Министерством науки и высшего образования Российской Федерации;
- победителями и призёрами городских конкурсов «Первые шаги в науку» и «Я – исследователь»;
- победителями и призёрами городских, региональных, всероссийских мероприятий научно-исследовательской направленности;
- обладателями международных дипломов уровня А1 и А2, В2–С1 общеевропейской шкалы развития компетенций в иностранном языке. Экзамен проводился специалистами Гёте-Института (Goethe-Institut) и Центральным управлением зарубежных школ (ZfA).

**Результаты международных экзаменов различных уровней
общеевропейской шкалы развития компетенций в иностранном языке
(Goethe-Institut, ZfA)**

Учебный год / класс	Уровень европейской шкалы		
	A1	A2–B1	B2–C1
2016/2017 4-й класс	12 человек (67 %)		
2016/2017 11-й класс			11 человек (100 %)
2018/2019 9-й класс		11 человек (100 %)	

Литература

1. Психология и педагогика контекстного образования (коллективная монография) / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников, Н. А. Рыбакина [и др.]; под науч. ред. А. А. Вербицкого. – М.; СПб: Нестор-История, 2018.
2. Рыбакина Н. А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 2. – С. 31–50.

КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА – РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

*Нестеренко Людмила Петровна, доцент кафедры
реализации новых методов, технологий, проектов в образовании
МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара, к. п. н., доцент*

Главная форма контроля в учебной деятельности –
пооперационный контроль, т. е. контроль
за правильностью процесса осуществления способа действия.
Д. Б. Эльконин

Учебная деятельность – основа для построения контрольно-оценочной деятельности участников образовательного процесса.

Контрольно-оценочная самостоятельность – важное субъектное свойство личности, готовность к осознанным, ответственным действиям для осуществления контроля и оценки своей деятельности.

Структура контрольно-оценочной самостоятельности состоит из четырех взаимосвязанных процессов: потребностно-мотивационного, контрольного, оценочного, корректировочного.

Контрольно-оценочная самостоятельность – это регулятивное универсальное учебное действие.

В условиях дистанционного обучения контрольно-оценочная самостоятельность обучающихся приобретает особую значимость.

Педагогическая практика учителя по формированию контрольно-оценочной самостоятельности школьников должна включать ключевые педагогические элементы: критериальное оценивание; пооперационное, формирующее оценивание; разноуровневые учебные задания; образовательные места в классном пространстве и в тетради; систему специальных предметных задач для формирования учебных действий контроля и оценки; педагогические приемы формирования у младших школьников действий контроля и оценки.

Критериальное оценивание должно быть основной формой оценивания результатов работ обучающихся. Смайлики и кружки светофора, повсеместно используемые в начальных классах, не выявляют сформированность учебно-предметных компетенций.

В соответствии с ФГОС критериями освоения ООП являются *планируемые образовательные результаты*, представленные в программах изучения образовательных областей и в кодификаторе элементов содержания (КЭС).

Использование технологии критериального оценивания заключается в *сравнении достижений учащихся с четко определёнными, заранее известными критериями*.

В соответствии с ФГОС критериями освоения ООП НОО являются *планируемые образовательные результаты*, представленные в программах изучения и в кодификаторе элементов содержания (КЭС) образовательных областей.

Преимущества критериального оценивания:

- даёт возможность определить, *насколько успешно усвоен тот или иной учебный материал*, сформирован тот или иной практический навык;
- позволяет фиксировать как изменения общего уровня подготовленности каждого учащегося, так и *динамику его успехов* в различных сферах познавательной деятельности;
- является «прозрачным» в смысле способов выставления текущих и итоговых отметок и целей оценивания;
- содержит механизм, поощряющий и развивающий *самооценивание* достижений учащегося, а также рефлексию происходящего с ним изменения в ходе учебного процесса;
- позволяет *бережно относиться к психике учащихся*, избегать травмирующих ее ситуаций.

Дмитрий Борисович Эльконин сожалел, что в практике преобладает контроль по результату. Воспитывая установку на получение правильного результата и на контроль по результату, можно сформировать невнимательность. Он отмечал, что главной формой контроля в учебной деятельности должен стать пооперационный контроль, т. е. контроль за правильностью формирования изучаемых понятий и способа действия. Этим требованиям отвечает формирующее оценивание, т. е. оценивание детьми своих достижений *в процессе обучения, формирования понятий*.

Формирующее оценивание сопровождается *листом оценивания* при выполнении *входной и рубежной диагностических работ*; при этом сами обучающиеся под руководством учителя / самостоятельно перечисляют критерии (предметные умения), необходимые для выполнения данного учебного задания. Учащийся после решения оценивает свое выполнение задания по этим критериям. Оценка ученика предшествует оценке учителя.

Пример.

Тема: «Внетабличное деление вида $42:3$ ».

Входная диагностическая работа (ВДР), перед изучением новой темы.

1. Вычислите:

а) 2×6 , 6×2 , $12:3$, $36:4$, $8:2$, $24:3$;

б) $60:6$, $90:9$, 20×3 , $80:4$;

в) $10+2$, $40+6$, $20+6$, $10+9$.

2. Решите удобным способом:

$(60+12):6$.

3. В числах 36, 72, 84, 96 выделите наибольшее число десятков, которые делятся на 6, 2, 4, 3.

Таблица 1

Лист оценки

Умения (критерии)	Задания	Оценка ученика (+/-)	Оценка учителя (+/-)	Замечания / Комментарии
Табличное умножение и деление	1(1)			
Умножать и делить числа, оканчивающиеся нулем	1(2)			
Складывать числа, оканчивающиеся нулем с однозначными числами (десятичный состав двузначного числа)	1(3)			
Делить сумму на число	2			
Заменять двузначное число суммой двух чисел, одно из которых наибольшее число десятков, которые делятся на 6, 2, 4, 3	3			

Рубежная диагностическая работа (РДР) на тему: «Деление двузначного числа на однозначное вида $42:3$ » (после изучения темы).

1. Запиши выражения в виде частного двух чисел и найди значения частных.

$(80+4):4$ $(30+12):3$

$(70+21):7$ $(80+12):8$

2. По какому признаку можно разбить выражения на три группы? Найди значения выражений.

$64:8$ $36:2$ $48:8$

$48:4$ $48:3$ $36:9$

$36:3$ $64:2$ $64:4$

Таблица 2

Лист оценки

Умения (критерии)	Задания	Оценка ученика (+/-)	Оценка учителя (+/-)	Замечания / Комментарии
Делить сумму на число	1,2			
Делить круглое число на однозначное число	1, 2			
Знать таблицу деления	1, 2			
Делить двузначное число на однозначное, когда разрядные слагаемые делятся на данное число	2			
Делить двузначное число на однозначное, когда разрядные слагаемые не делятся на данное число	2			
Анализ, сравнение, классификация объектов по одному или нескольким основаниям, обобщение	2			

Исторически зафиксированы три уровня овладения культурным образцом: формальный, рефлексивный, функциональный. В соответствии с ФГОС содержание программного материала и проверочных работ представлено на 2–3 уровнях. В связи с введением инклюзивного образования обучение предполагает использование учебных заданий различных уровней сложности. Дети могут сами выбирать уровень, на котором они будут работать индивидуально, в паре или группой.

Пример.

1-й уровень. Решите задачу (составьте выражение). Постройте к задаче чертеж.

В аквариуме было a литров воды. Затем в него налили еще b литров, а потом вылили c литров. Сколько литров воды стало в аквариуме?

2-й уровень. Прочтите текст.

В трех аквариумах вместе a литров воды, причем в первом и втором аквариумах вместе p литров, а во втором и третьем вместе m литров.

С помощью чертежа определите, о чём говорит выражение $p - (a - m)$.

3-й уровень. Решите задачу (составьте выражение).

Некоторое количество воды разлили в два аквариума так, что во втором оказалось на a литров больше, чем в первом. Затем из первого аквариума перелили во второй еще c литра воды. На сколько литров воды стало больше во втором аквариуме, чем в первом?

Некоторые дети могут переоценить свои возможности, и учитель, предвидя это, может предложить учащимся самим решить: сдать свою работу на оценку учителю или поместить работу в другое образовательное пространство класса – например, назвав это место «дерево сомнения».

Учащийся вправе выбирать ту часть работы, которую он хочет предъявить на оценку; сам может назначать критерий оценивания. Такой подход к оцениванию побуждает школьников к ответственному оценочному действию.

Основной результат образования: развитие личности учащихся средствами учебной деятельности. Основной вектор развития: становление и развитие учебной самостоятельности. Исходные предпосылки учебной самостоятельности: принятие себя – «я сам».

Образовательные места в классном пространстве:

1. Стол «помощников» (словари, справочная литература, примеры выполнения итоговых проверочных работ, эталоны решения учебных заданий, правила, алгоритмы, формулы, модели фигур, таблицы, схемы и др.).

2. Стол «заданий» (тексты итоговых работ по разделам учебного предмета, учебные задания для самостоятельных работ, разноуровневые задания).

3. Доска достижений – «гора достижений» (лучшие работы учащихся, свидетельства учебных достижений).

4. Место на оценку – «дерево оценок» (часть доски или панели, к которой можно прикрепить выполненную работу для получения оценки учителя).

5. Место сомнений – «дерево сомнений» (часть доски или панели, к которой может прикрепить выполненную работу ученик, сомневающийся в ее правильности).

Образовательные места в тетрадях:

1. Место на оценку (определенная часть страницы).

2. Место сомнений (определенная часть страницы или тетради).

3. Место тренировки (часть тетради для тренировочных работ).

4. Черновик – чистовик.

Система специальных предметных задач для формирования учебных действий контроля и оценки.

Типы заданий:

1. Учащийся выделяет критерии и оценивает выполнение им задания по этим критериям. (Истинные критерии должны быть скрыты от учащегося.)

2. Дано задание с решением и выделено несколько критериев. Учащимся необходимо оценить правильность выполнения задания по этим критериям. (Решение такое, что части критериев оно удовлетворяет, а другой части – нет.)

3. Даны несколько заданий. Ученик должен оценить, какие он может решить, а какие – нет.

4. Дано задание (или задания) и приведены ошибочные решения (способы решения должны быть подробно показаны). Ошибочные решения должны быть двух типов:

а) ответ правильный, но способ решения неправильный;

б) способ правильный, но ответ неправильный.

Ученик должен найти ошибки и указать их причины.

5. Дано задание и небольшой справочник. При решении учащийся должен использовать справочник. (Задание должно быть таким, чтобы выполнить его без справочника учащийся не мог).

6. Дается задание, его решение, содержащее ошибку, и набор карточек. Нужно выбрать ту карточку, которая поможет разобраться с ошибкой.

Педагогические приемы формирования действий контроля и оценки у младших школьников:

1. «Волшебные линейки» (оценочные шкалы).

2. Прогностическая оценка (оценка своих возможностей для решения задачи).

3. Задания-ловушки (рефлексия освоенного способа).

4. Составление заданий с ловушками» (определение или видение возможных ошибок-опасных мест).

5. Составление задачи, подобной данной.

6. Классификация задач по способу их решения» (выделение общего способа действия).

7. Обнаружение ошибки.

8. Создание помощника.

9. Обоснованный отказ от выполнения заданий (умение обнаружить границу своих знаний).

Литература

1. Воронцов А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности. – М.: РассказовЪ, 2002.

2. Горбов С. Ф. Диагностика учебно-предметных компетенций / С. Ф. Горбов, П. Г. Нежнов, О. В. Соколова. – М.: Authors Club, 2016.

3. Пичугин С. С. Анализ результатов всероссийских проверочных работ в начальной школе: выводы, рекомендации и подходы к совершенствованию работы учителя // Нижегородское образование. – 2020. – № 1. – С. 101–110.
4. Пичугин С. С. Организация дистанционного обучения младших школьников: первый опыт и таргетные пути решения дидактических проблем // Образование и педагогика: перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: Среда, 2020. – С. 185–188.
5. Тесты SAM (Student Achievement Monitoring): основания, устройство, применение / ред.-сост. П. Г. Нежнов. – М.: Авторский клуб, 2016.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
В КОМПЕТЕНТНОСТНО-КОНТЕКСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

*Палагина Ирина Геннадьевна, учитель физики
ГБОУ СОШ № 1 с. Приволжье м. р. Приволжский Самарской области*

Основной целью обучающегося в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания является не просто усвоение научных знаний, умений и навыков (они необходимы, но не достаточны), а овладение образовательной компетенцией как инструментом познания, обуславливающим развитие обучающихся в процессе непрерывного образования.

Образовательная компетенция представляет собой инвариантную совокупность трех взаимосвязанных компонентов (когнитивного, социального и рефлексивного), составляющих «систему обретения когнитивного, социального и рефлексивного опыта в процессе образования и самообразования и задают трехмерное пространство формирования любой конкретной компетенции, задаваемой стандартами общего или профессионального образования или целями самообразования человека “на протяжении всей жизни”» [2, с. 68].

Соответственно, целью учителя в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания является создание психолого-педагогических условий организации образовательной деятельности школьников с помощью образовательной компетенции.

Достижение указанных целей в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания обеспечивается последовательной трансформацией базовых форм образовательной деятельности школьника: от академического типа через квазисамостоятельную в самостоятельную. «Механизмом развития этих переходящих друг в друга форм образовательной деятельности обучающегося выступает рефлексивный компонент деятельности» [2, с. 69].

Процесс трансформации деятельности в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания отслеживается и оценивается не только учителем, но и самим обучающимся, так как самооценка выступает важным условием развития личности обучающегося как субъекта деятельности и члена общества [1].

Цель оценочной деятельности учителя состоит в установлении уровня достижения цели обучения обучающимися на различных временных этапах учебного процесса, использовании результатов оценки для управления деятельностью обучающихся.

Предметом оценки и самооценки становится не столько блок стандартизированных знаний и умений, сколько достижения обучающегося в умении использовать эти знания для решения широкого класса задач, а также умение организовать собственную деятельность по достижению личностно значимых результатов обучения.

Организацию совместной оценочной деятельности обучающего и обучающихся на различных этапах можно представить следующим образом.

На этапе образовательной деятельности академического типа учитель представляет обучающимся планируемый результат изучения темы, знакомит с планом и целями проведения проверочных работ в процессе ее изучения, организует обсуждение правил организации деятельности по достижению результатов.

На этапе квазисамостоятельной деятельности учитель помогает обучающимся осуществить *пошаговую оценку* эффективности выбора тех или иных действий в процессе решения ключевых задач. В этом взаимодействии осуществляется не столько оценка, сколько «поддержка самостоятельных действий обучающихся, их одобрение, направление, коррекция» [2, с. 76].

На этапе самостоятельной деятельности обучающиеся в коллективной деятельности осуществляют *само- и взаимооценку деятельности* и фиксируют свое продвижение по «карте самооценки», просто вычеркивая или обозначая каким-либо знаком выполненные задания этапа собственной деятельности и отмечая результаты выполнения проверочных работ.

Карта самооценки деятельности представляет собой, по сути, дорожную карту изучения темы, в которой представлены сроки, объем и виды работ, которые необходимо выполнить,

план проведения промежуточных и итоговых проверочных работ, срок их выполнения, обязательный минимум заданий. Обучающийся планирует результат, к которому он будет стремиться. Очень важно, чтобы после каждого этапа у обучающегося был анализ не только внутреннего, но и внешнего, совместно с учителем, так как в случае неудачи учитель поможет при необходимости найти пути решения проблемы.

Учитель сопровождает деятельность обучающихся, по сути, работает на метапредметном уровне по разрешению *противоречий между внешними и внутренними (собственными) оценками обучающегося*.

Ниже представлена форма дорожной карты самооценки деятельности по изучению учебной темы, которую мы используем в обучении физике на основе компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания. Содержание деятельности и сроки выполнения конкретизируются учителем по каждой теме. Планируемый результат конкретизируется и оценивается обучающимся.

Карта самооценки

Тема: _____

Сроки изучения: _____

№	Вид работы	Содержание деятельности	Сроки выполнения	Обязательный минимум	Планируемый результат
1	Изучение содержания темы (теория)	Материал учебника, структура темы в тетради		Воспроизведение структуры теоретического материала	
2	Решение ключевых задач	Типы ключевых задач даны в структуре темы		Не менее 50 % заданий	
3	Задания для самостоятельной деятельности	Задается весь спектр заданий для самостоятельной деятельности путем перечисления номеров заданий из учебника, дидактических материалов, интернет-источников и т. д.		В списке заданий указываются обязательные для выполнения всеми заданиями	
4	Проверочная работа 1	-		Не менее 50 % заданий	
	Проверочная работа 2	-		Не менее 50 % заданий	
	...	-			
5	Защита рефератов	Тема реферата		-	
6	Итоговая контрольная работа	Демоверсия и критерии оценивания расположены в АСУ РСО и на стенде в кабинете		Не менее 50 % заданий	

Не указывается содержание проверочных работ, так как оно определяется типологией задания для самостоятельной деятельности. Также нет минимальных требований к рефератам. Учитель предлагает в начале изучения каждой темы рефератов и требования к их оформлению и оценке, рефераты обучающиеся выполняют по желанию. Так как тематика в основном связана с применением изучаемого материала в жизни, то всегда находятся желающие изучить данные вопросы и получить дополнительную оценку.

Представленная карта позволяет обучающемуся еще до начала работы увидеть конечный результат деятельности по изучению конкретной темы, представить объем работы, необходимый для достижения планируемых результатов обучения, спланировать собственную деятельность в рамках обозначенного периода времени, подготовиться к проверочным работам. В процессе же работы самостоятельно определять способы взаимодействия: работать индивидуально, обратиться за консультацией к учителю, работать совместно с другими обучающимися.

Карта содержит необходимый объем работы для достижения положительного результата деятельности. Многие обучающиеся выполняют задания достаточно быстро и обращаются к учителю за дополнительными заданиями, которые, как правило, являются заданиями повышенной сложности.

Литература

1. Психология и педагогика контекстного образования (коллективная монография) / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников, Н. А. Рыбакина [и др.]; под науч. ред. А. А. Вербицкого. – М.; СПб: Нестор-История, 2018.
2. Рыбакина Н. А. Образовательная деятельность компетентностно-контекстного типа // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. – 2019. – № 3-4. – С. 67–79.

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

*Панина Вера Юрьевна, заместитель директора
по учебно-воспитательной работе ГБОУ СОШ № 1
с. Приволжье м. р. Приволжский Самарской области*

Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной в школе в настоящее время обеспечивается исследованиями различного уровня – это и административный контроль, и текущий контроль, и промежуточная аттестация, и внешняя оценка (НИКО, и ВПР, и РКР, и другое).

Такое количество исследований не позволяет в полной мере достичь главной цели такой управленческой функции, как контроль, а именно: сбор и обработка информации с целью принятия управленческих решений. Ведь важно проанализировать все полученные результаты, выявить причины отклонения от них и наметить пути их устранения, а не просто констатировать полученные данные.

В связи с этим мы стали сокращать мероприятия по оценке уровня достижения планируемых результатов. Как они представлены в школе сейчас?

Текущий контроль, который включает в себя тематические контрольные работы, осуществляется учителем согласно календарно-тематическому планированию.

Административный контроль – это анализ результатов текущего контроля по какой-либо проблеме (согласно плану работы школы) и мониторинг уровня подготовки к ГИА в 9-х, 11-х классах (проводится в три этапа согласно плану работы школы).

Промежуточная аттестация, куда входят итоговые работы за год по каждому предмету учебного плана (согласно Положению о промежуточной аттестации) и полугодовые контрольные работы в 8-х, 10-х классах по русскому языку и математике и по предметам, выбранным на ОГЭ и ЕГЭ (согласно Положению о промежуточной аттестации).

Для организации каждого из представленных направлений оценки уровня достижений планируемых результатов используются соответствующие контрольно-измерительные материалы (КИМ).

Для контроля уровня подготовки к ГИА используются КИМ в формате ОГЭ, ЕГЭ в соответствии с демоверсией ФИПИ. Для всех остальных мероприятий КИМ составляются по единым правилам: сначала определяются планируемые результаты по каждой теме; затем на основе планируемых результатов определяются ключевые задачи по теме; на основе ключевых задач составляются задания.

КИМ включает в себя два структурных компонента – спецификацию заданий (по ключевым задачам) и сами задания.

Результаты рассмотренных видов оценки уровня достижения планируемых результатов анализируются в логике компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания, которая реализуется в школе с 2008 года, с помощью следующей таблицы:

№ задания Ф. И. О.	1	2	3	4	5	...	n	Кол-во верно выполн.	% выполнения
Обучающийся 1									
Обучающийся 2									
...									
Обучающийся n									
Кол-во справившихся									
% справившихся									

Каждое полностью выполненное задание в данной таблице обозначается единицей, неверно выполненное задание – нулём. Далее подсчитывается процент выполненных заданий по горизонтали и вертикали.

Полученные процентные показатели обрабатываются с двух позиций:

- совокупная компетентность обучающихся в предметной области;
- индивидуальная компетентность каждого обучающегося в предметной области.

И рассматриваются на пяти уровнях:

- катастрофический (0–20 %);
- критический (21–40 %);
- тревожный (41–60 %);
- допустимый (61–80 %);
- оптимальный (81–100 %).

Определение процентных показателей количества заданий, с которыми обучающиеся справились на каждом из этих уровней, позволяет получить информацию об уровне совокупной компетентности обучающихся и сделать вывод об эффективности созданной образовательной среды, которая либо в полной мере обеспечивает достижение планируемых результатов обучения, либо не позволяет обучающимся их достигнуть [2].

Определяя процентный показатель количества обучающихся, для которых индивидуальная компетентность оказалась на катастрофическом, критическом, тревожном, допустимом или оптимальном уровнях, мы получаем информацию об индивидуальном уровне компетентности обучающихся, другими словами, об уровне освоения каждым учебной темы.

Результаты анализируются как учителем, так и завучем с целью организации коррекционной работы. При этом она понимается не как работа над ошибками или составление плана по устранению выявленных пробелов. Коррекционная работа в компетентностно-контекстной модели и воспитания направлена на коррекцию учителем организации собственной деятельности. Для этого важно проанализировать следующие моменты, которые могут быть причинами тех или иных отклонений от достижения планируемого результата.

В рамках изучения совокупной компетентности учитель рефлексирует, насколько качественно были организованы этапы изучения той или иной учебной темы согласно требованиям компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания, предполагающей трансформацию образовательной деятельности обучающихся (от академического типа через квазисамостоятельную в самостоятельную):

1) правильно ли был структурирован изучаемый материал на этапе организации деятельности академического типа, стал ли он действительно ориентировочной основой деятельности для обучающихся;

2) достаточно ли на этапе квазисамостоятельной деятельности было предложено вариативных заданий для понимания сущности изучаемого материала и критериев выбора способов деятельности в той или иной ситуации;

3) насколько задания, предлагаемые в рамках организации самостоятельной деятельности, обеспечили возможность достижения результатов как базового, так и повышенного уровня сложности.

В рамках индивидуальной компетентности учитель оценивает, кому из обучающихся необходимо помочь в организации собственной образовательной деятельности на каждом этапе изучения темы, т. е. на кого нужно обратить внимание, помочь включиться в работу на этапах квазисамостоятельной и самостоятельной деятельности и т. д.

Завуч анализирует то, насколько созданная учителем на уроке образовательная среда обеспечивает достижение планируемых результатов. Если от темы к теме наблюдается снижение результатов или стабильно низкие результаты, то необходимо оказать учителю методическую помощь. Это может быть самообразование, курсовая подготовка, организация наставничества внутри образовательной организации по модели «учитель – учитель».

На наш взгляд, организованная таким образом система оценки планируемых результатов освоения ООП, во-первых, позволяет адекватно оценивать результаты обучения и корректиро-

вать педагогические условия их достижения, во-вторых, не добавляет ни педагогам, ни администрации школы лишней работы, и, в-третьих, сокращает количество бумаг, что тоже является актуальным.

Можно сказать, что используемая в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания система анализа результатов обучения выступает своего рода мониторингом, позволяющим отслеживать не столько динамику предметных результатов, сколько динамику:

– изменений в создаваемой учителем образовательной среде, обеспечивающей формирование планируемых результатов образования, заданных требованиями ФГОС с помощью образовательной компетенции, формирующей образовательную деятельность обучающихся компетентностно-контекстного типа [1];

– развития каждого обучающегося как субъекта учебной деятельности.

Литература

1. Психология и педагогика контекстного образования (коллективная монография) / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников, Н. А. Рыбакина [и др.]; под науч. ред. А. А. Вербицкого. – М.; СПб: Нестор-История, 2018.

2. Рыбакина Н. А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 2. – С. 31–50.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ
ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПЕДАГОГОВ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ГИМНАЗИИ «ПЕРСПЕКТИВА» ГОРОДСКОГО ОКРУГА САМАРА**

*Стародубова Татьяна Владимировна, директор
МБОУ гимназии «Перспектива» г. о. Самара*

Кто хочет обрести счастье или мудрость,
тот должен искать перемен.
Конфуций

Введение нового Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования ставит перед учителями задачу развития личности обучающегося на основе усвоения ими универсальных учебных действий. В этих условиях возрастает необходимость овладения педагогами методами, формами и средствами организации учебно-познавательной деятельности учащихся, когда ученик начинает проявлять особого рода активность, направленную на осознание своего процесса учения и способность управлять им. Одним из эффективных способов воспитания способности к непрерывному и самостоятельному образованию учащихся выступает формирующее оценивание.

С 2016 года педагогический коллектив МБОУ гимназии «Перспектива» г. о. Самара работает над внедрением формирующего оценивания в образовательный процесс, понимая, что для большинства педагогов формирующее оценивание можно смело включать в список профессиональных дефицитов. В гимназии сложились организационные формы внутришкольной методической работы, способствующие профессионально-личностному развитию педагогов. Условно их можно разделить на четыре направления:

1. Теоретическое: обучающие семинары, научно-практические конференции, самообразовании.
2. Практическое: открытые уроки, мастер-классы, творческие мастерские.
3. Методические публикации: статьи, рекомендации, материалы.
4. Наставничество: методическая помощь специалистов, опытных педагогов.

Под руководством методистов-наставников разрабатываются и проводятся уроки с применением технологии формирующего оценивания, апробируются различные методы и инструменты: наглядно-символические («древо познания», «лестница успеха»), графические (диаграммы, гистограммы), текстовые (листы самооценки, чек-листы) и т. д. В результате каждый педагог получает четкое представление об основных принципах формирующего оценивания и способах его применения, а самое главное, использует выведенный алгоритм проведения урока по технологии формирующего оценивания.

Формирующее оценивание стало компонентом педагогического процесса МБОУ гимназии «Перспектива» г. о. Самара. Его цель – управление учебно-познавательной деятельностью учащихся, развитие их умений ставить учебные цели, планировать, осуществлять и оценивать их достижение.

Формирующее оценивание – критериально-уровневое оценивание образовательных достижений учащихся, когда происходит установление связи учитель – ученик, организация деятельности учащихся по планированию учебных целей и путей их достижения, фиксация динамики образовательных достижений каждого учащегося.

Основные принципы:

- оценивание – обязательный компонент образовательного процесса на уроке, его целью является сопоставление полученного результата с поставленной целью по заранее установленным критериям и формулирование на этой основе отношения к качеству выполнения деятельности;

- включение учащихся в систему контрольно-оценочной деятельности для приобретения ими навыков самооценки, рефлексии;
 - включение учащихся в целеполагание и планирование деятельности на уроке;
 - наличие визуальных оценочных средств, помогающих учащимся осознавать учебные стандарты, которых они должны достичь и зафиксировать динамику их образовательных достижений;
 - создание ситуации успеха, укрепляющей уверенность каждого ученика в том, что он может достичь прогресса, если приложит усилия;
 - обеспечение обратной связи, которая помогает учащимся определить следующие шаги.
- Алгоритм взаимодействия учителя и учащихся в рамках формирующего оценивания:
1. Планирование образовательных результатов учащихся по темам.
 2. Формулировка цели урока как образовательных результатов деятельности учащихся.
 3. Формулировка задач урока как этапов деятельности учащихся.
 4. Формулировка конкретных критериев оценивания уровня и степени достижения учащимися планируемых результатов.
 5. Выбор и оформление средств визуализации оценивания учебных достижений учащихся (чек-листы, листы самооценки, диаграммы, гистограммы и т. д.).
 6. Подбор и конструирование контрольно-оценочных заданий.
 7. Осуществление на уроке обратной связи учитель – ученик, ученик – ученик.
 8. Сравнение результатов достижений учащихся с предыдущим уровнем.
 9. Определение места ученика на пути достижения цели, корректировка индивидуального образовательного маршрута.

Логика формирующего оценивания:

- Педагог описывает – ученик понимает.
- Критерий и его содержание (Какой результат я оцениваю? Чему я учусь? Что я развиваю?).
- Уровни (Какой шкалой я пользуюсь? Как фиксируются мои результаты?).
- Характеристика каждого уровня (По каким признакам я определяю проявление того или иного уровня? Как я пойму, что нахожусь на том или ином уровне развития умения? Как я пойму, что я этому научился?).

Итак, оценивание – это обратная связь и ориентир для педагога и учащихся. Учащиеся узнают, какого уровня они достигли и какие знания и умения наиболее ценны. Для проведения формирующего оценивания не важно, какие формы, приемы и методы используются. Формирующее оценивание определяют не задания, а цель – личный прогресс ребенка в обучении.

Литература

1. Сорокина И. В. Технология формирующего оценивания: методические рекомендации / И. В. Сорокина, Е. А. Данилова. – Самара: СИПКРО, 2018.
2. Формирующее оценивание как механизм управления учебной деятельностью учащихся в условиях реализации ФГОС: сборник материалов городской проектной площадки 2017 года Департамента образования г. о. Самара / сост. И. В. Сорокина, Л. С. Лихидченко. – Самара, 2017.

**ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ЛОГИКЕ ТРЕБОВАНИЙ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
КАЧЕСТВА ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Теплов Андрей Анатольевич,
старший методист МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара,
учитель химии ГБОУ Самарской области «ЛАП № 135 (Базовая школа РАН)»*

Проблема развития функциональной грамотности обучающихся в России актуализировалась в 2018 году благодаря Указу Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Согласно Указу, «необходимо обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число десять ведущих стран мира по качеству общего образования».

Среди приоритетных направлений совершенствования общего образования следует выделить:

- усиление внимания к формированию функциональной грамотности;
- повышение интереса учащихся к изучению математики и естественно-научных предметов.

Однако недавно опубликованные результаты исследований PISA-2018 показали снижение уровня по всем видам грамотности у российских 15-летних обучающихся [2].



Рис. 1. Динамика результатов российских школьников по естественно-научной грамотности (исследования PISA)

Следует также отметить, что результаты ОГЭ последних лет по предметам естественно-научного цикла, математике и информатике как по Самарской области, так и по России в целом оставляют желать лучшего.

Таблица 1

Средний балл ОГЭ по пятибалльной шкале (Самарская область)

Предмет	Средний балл		
	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Информатика и ИКТ	3,8	3,9	3,9
Математика	3,8	3,9	3,7
Физика	3,7	4,1	4,0
Биология	3,5	3,7	3,7
Химия	4,5	4,5	4,5

Эксперты PISA называют целый ряд причин низких результатов наших школьников в данном международном исследовании. Среди них:

- значительное число заданий на биологическом материале относится к компетенции «применение методов естественно-научного исследования»;
- задания с экологическим содержанием вызывают особые затруднения у российских школьников (предмет «Экология» отсутствует в российских школах, задача формирования экологических знаний на разных предметах формальна);
- проблемы с выполнением заданий, в которых предлагалось сформулировать выводы на основе анализа данных, представленных в форме графиков, таблиц или диаграмм;
- особую трудность вызывает работа с такой формой предоставления информации, как схема установки;
- учащиеся не имеют достаточной практики создания ясных, обоснованных высказываний в письменной речи.

Содержание заданий PISA с точки зрения используемых в них предметных знаний практически не выходит за пределы российских примерных программ по физике, химии, биологии, физической географии, но в исследовании PISA речь идет об активном применении знаний. Характер изучения естественно-научных предметов в российских школах мало ориентирован на применение знаний и умений учащихся для решения конкретных задач, взятых из реального жизненного контекста.

Анализируя, в частности, результаты ОГЭ по биологии, следует также обратить внимание на те же трудности, с которыми сталкиваются наши школьники. Много ошибок при выполнении заданий, требующих проанализировать данные таблиц, графиков или диаграмм, ответить на вопросы текста биологического содержания.

Именно на особенности российской методики преподавания биологии эксперты PISA обращают особое внимание (ведь большинство заданий в исследовании естественно-научной грамотности – «живые системы» – относится к предмету «биология»). Учителя биологии и других предметов естественно-научного цикла крайне мало уделяют внимания заданиям, связанным с текстом, а также анализом таблиц, графиков, диаграмм и схем.

Задания PISA представляют собой учебные задачи, основанные на проблемном материале, включающем текст, таблицы, графики и связанные с ними вопросы. Каждый из вопросов в составе данных заданий классифицируется по следующим категориям:

- умение, на оценивание которого поставлен вопрос;
- тип естественно-научного знания, затрагиваемого в вопросе;
- контекст;
- познавательный уровень (степень трудности вопроса).

Среди компонентов, лежащих в основе учебной деятельности (учебные мотивы, цели, задачи, средства) именно учебная задача, по сути, является ее главным компонентом. Она предлагается обучающемуся как определенное учебное задание в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом. Формулировка задачи чрезвычайно существенна для её решения и результата.

К учебной задаче (по Е. И. Машбицу) предъявляются следующие требования:

1. Конструироваться должна не одна отдельная задача, а набор задач.
2. При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных.
3. Учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности.
4. Учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения [1].

Компоненты учебной задачи (по О. Б. Логиновой):

- 1) характеристика задания;
- 2) мотивационная часть;

- 3) содержание:
 - условие (информационная часть);
 - вопрос (командная часть);
 - инструкция по выполнению (ответная часть);
- 4) образец/описание ответа;
- 5) критерии оценки;
- 6) время выполнения задания;
- 7) методический комментарий.

Практически все это мы находим в заданиях PISA. В наших же учебниках и учебных пособиях зачастую встречаются лишь разрозненные задания репродуктивного характера. И лишь немногие учителя находят, разрабатывают и регулярно используют учебные задачи, объективно оценивая достижения планируемых результатов обучающихся.

Исследование склонов долины
Вопрос 1 / 4

Прочитайте текст "Сбор данных", расположенный справа. Запишите свой ответ на вопрос.

Почему, исследуя различия растительности на разных склонах, учащиеся разместили по два прибора каждого типа на каждом склоне?

ИССЛЕДОВАНИЕ СКЛОНОВ ДОЛИНЫ
Сбор данных

Учащиеся размещают по два экземпляра каждого из трёх следующих приборов на каждом склоне, как показано ниже.

- Датчик солнечного излучения:** измеряет количество солнечной энергии в мегаджоулях на квадратный метр (МДж/м²)
- Датчик влажности почвы:** измеряет количество воды в процентах от объема почвы
- Дождемер:** измеряет количество осадков в миллиметрах (мм)

Склон А Склон В

Содержание: Земля и космические системы
Компетенция: Применение методов естественнонаучного исследования
Контекст: Местный/национальный
Область применения: Природные ресурсы
Уровень сложности: 3 уровень

Рис. 2. Пример одного из заданий учебной задачи «Исследование склонов долины»

Приведу примеры составленных мною учебных задач, содержащих разноуровневые задания и работу с текстом.

Учебная задача «Уравнения химических реакций» (8-й класс).

Задание 1 (базовый уровень).

Расставьте коэффициенты в схемах химических реакций:



Задание 2 (базовый уровень).

Сумма коэффициентов в уравнении реакции между алюминием и кислородом равна...

- 1) 4 2) 5 3) 7 4) 9

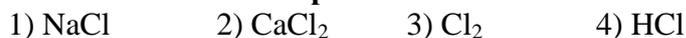
Задание 3 (повышенный уровень).

Допишите схемы химических реакций, расставьте в них коэффициенты.

**Задание 4** (повышенный уровень).

При горении метана (CH_4) в кислороде образуется углекислый газ и вода. Составьте уравнение данной химической реакции.

Учебная задача «Галогены и их соединения» (фрагмент, 9-й класс).

6. Ковалентной полярной связью связаны атомы в молекуле.**7. Верны ли следующие суждения о хлороводороде и соляной кислоте?**

А. Взаимодействие хлора с водородом относится к цепным реакциям.

Б. И соляная кислота, и сухой хлороводород взаимодействуют с металлами и их оксидами.

- 1) верно только А 3) оба суждения верны
2) верно только Б 4) оба суждения неверны

Часть 2**8. Соляная кислота вступает в реакцию с... (укажите несколько правильных ответов).**

- 1) никелем 4) нитратом калия
2) оксидом меди (II) 5) гидроксидом железа (III)
3) оксидом серы (IV) 6) ртутью

9. Составьте уравнение хлора с калием, укажите окислитель и восстановитель, покажите переход электронов.**10. Прочитайте текст и ответьте на вопросы.**

«Это произошло в солнечный день 22 апреля 1915 г. Солдаты увидели жёлто-зелёный туман, который стелился по земле и надвигался на них. Они почувствовали резкий запах, от которого щипало в носу и резало глаза. Этот туман душил французских солдат, они вылезли из траншей и побежали; кто не успел убежать, тот падал замертво. Утешало лишь то, что спастись от газа было не сложно: достаточно прикрыть органы дыхания повязкой, смоченной в воде. Это событие послужило началом нового поколения оружия, более мощного, чем пули и снаряды».

1. Использование какого газа в годы Первой мировой войны описано в тексте? Напишите его формулу.

2. Какие физические свойства газа описаны?

3. Почему от этого газа можно защититься с помощью тряпки, смоченной в воде? Составьте уравнение реакции.

Литература

1. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – Киев, 1987.

2. Проведение исследования PISA-2018 в России. Оценка естественно-научной грамотности. – URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_sl.html

**МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ АТТЕСТАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Урсул Наталья Сергеевна,
заместитель директора по учебной работе
ЧОУ Лицея № 1 «Спутник»*

Сообразно идее М. Барбера и М. Муршед о том, что «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей», в нашем лицее была разработана модель управления аттестацией педагогических кадров на соответствие занимаемой должности.

Стратегическими целями реализации этой модели стали:

- повышение общего уровня эффективности работы и конкурентоспособности организации за счет повышения уровня квалификации педагогов;
- усиление контроля за оценкой качества управленческой деятельности руководства;
- повышение мотивации сотрудников образовательной организации к повышению квалификации.

Задачи, которые мы определили, исходя из указанных целей:

- стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их методологической культуры, личностного профессионального роста, использования ими современных педагогических технологий;
- повышение эффективности и качества педагогического труда;
- выявление перспектив использования потенциальных возможностей педагогических работников;
- учет требований федеральных государственных образовательных стандартов к кадровым условиям реализации образовательных программ при формировании кадрового состава образовательных учреждений;
- определение необходимости повышения квалификации педагогических работников;
- обеспечение дифференциации оплаты труда педагогических работников.

Аттестация педагогических работников с целью подтверждения соответствия занимаемой должности осуществлялась на основании Порядка аттестации педагогических работников и предполагала следующие этапы:

1. Предварительный этап (подготовка представления на аттестуемого, информирование о дате и месте проведения квалификационного испытания).

2. Проведение письменного квалификационного испытания, включающего два задания: решение педагогических ситуаций и самооценку профессиональной деятельности.

При решении педагогических ситуаций аттестуемый в течение 60 минут работает с тремя мини-кейсами, выбор которых осуществляется случайным образом из банка ситуаций, содержащих не менее 30 вариантов заданий. При оценке вариантов ответа по каждой из предложенных педагогических ситуаций учитывается конструктивность реагирования и обоснованность предлагаемого варианта по системе от 0 до 3 баллов.

Пример мини-кейса: «В Вашем присутствии один из обучающихся дал негативную оценку деятельности Вашего коллеги – другого учителя.

Как Вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и др.) в данной ситуации и почему? Напишите Ваш вариант объемом не более одной страницы».

За выполнение трех заданий педагог может получить от 0 до 9 баллов. Для получения положительного заключения о соответствии занимаемой должности достаточно набрать 4 балла. Подсчет общего количества баллов осуществляется методом сложения количества баллов, полученных за решение каждой из трех ситуаций.

Комиссия принимает одно из следующих решений:

- соответствует занимаемой должности – если педагог набрал 4 балла и более;
- не соответствует занимаемой должности – если педагог набрал менее 4 баллов.

По тем моментам, которые вызвали затруднения при разрешении педагогических ситуаций (постановка педагогических целей и задач, построение взаимоотношений с обучающимися, выбор методов воздействия, оценка возможного эффекта и отдаленных последствий и др.), педагогическому работнику предлагается повысить квалификацию (самоподготовка, обучение на курсах, специальных семинарах и т. п.).

Самооценка профессиональной деятельности (методика В. Д. Шадрикова) в процессе аттестации проводится с целью установления собственной готовности педагога к решению функциональных задач соответствующей квалификационной категории. Результаты заполнения педагогом листа самооценки используются экспертом в качестве дополнительной информации при вынесении оценочных суждений. Существенное расхождение экспертных оценок и самооценки является предметом дополнительного обсуждения, выявления причин несоответствия, что отражается в заключении экспертов.

3. Принятие решения о соответствии занимаемой должности. По результатам испытаний готовится экспертное заключение. В случае отрицательного заключения педагогу даются рекомендации по направлениям повышения квалификации (постановка целей, выбор методов взаимодействия и т. д.).

Руководство внутришкольной системой аттестации педагогических работников включало следующие направления деятельности:

1. Формирование положительной мотивации сотрудников к повышению квалификации:

– организовано дистанционное обучение сотрудников с использованием информационных технологий;

– для оптимизации деятельности по подготовке к совещаниям и педагогическим советам были разработаны рекомендации выступающим, предложена единая структура доклада;

– для упорядочения организации личных встреч с сотрудниками были составлены графики приема заместителем руководителя по УВР (консультирование, оказание методической и психологической помощи в связи с профессиональным выгоранием);

– налажена работа по формированию положительного имиджа образовательной организации, предполагающая регулярное информирование сотрудников о текущем положении дел, достижениях и неудачах организации, перспективных направлениях развития, новых проектах и задачах; планируется выпускать журнал, в котором будут размещаться статьи педагогов, руководства, материалы родителей и детей;

– для улучшения морального и психологического климата организуется совместная деятельность, досуг, неформальные мероприятия: походы в театр, отдых на природе, экскурсии, совместные праздники; осуществляется управление слухами.

2. Организацию работы по оптимизации процедуры аттестации на соответствие занимаемой должности:

– разработку положения об аттестации на занимаемую должность;

– выбор методов аттестации сотрудников;

– своевременное обеспечение сотрудников необходимой информацией;

– четкую формулировку поставленных задач;

– разработку системы отчета и контроля.

3. Установление порядка работы с городскими структурами по повышению квалификации педагогов.

4. Совершенствование системы обратной связи. С целью оперативного получения информации о том, как сотрудники относятся к условиям труда, как они оценивают корпоративную политику, насколько они лояльны по отношению к организации, в практику работы были внедрены: анкетирование по конкретным вопросам и стратегическим вопросам деятельности ОО, интервью, ящик для предложений, дискуссионное совещание.

5. Внедрение системы управления конфликтами, предполагающей:

– организацию работы комиссии по разрешению спорных вопросов, которая осуществляет связь между противоборствующими сторонами, склоняя их к примирению;

– изменение содержания труда: переключение интересов с конфликта на выполнение работы, достижение целей при выполнении заданий;

– разъяснение требований к работе: каждый специалист должен четко понимать, какие результаты он должен показать, в чем состоят его обязанности, ответственность, пределы полномочий, этапы работы, что реализуется путем составления соответствующих должностных инструкций, распределения прав и ответственности по уровням управления.

Чтобы работа каждого педагога и всех вместе по обеспечению профессионального роста была успешной, необходимо, чтобы:

- все педагоги понимали, каких результатов и когда от них ожидают;
- были заинтересованы в их получении;
- испытывали удовлетворение от своей работы;
- психологический климат в образовательной организации был благоприятным.

Одной из главных функций руководства является стимулирование потребности педагога в профессиональном росте. Чтобы создаваемая система стимулирования обладала мотивирующей силой, она должна дать ответ на три вопроса:

1. Ждет ли образовательная организация, ее руководство от своих педагогов серьезной личной работы, обеспечивающей их постоянный профессиональный рост, и твердо ли намерены руководители поощрять педагогов за эту работу?

2. Чего ждут педагоги от образовательной организации в плане своего профессионального роста (выделения свободного времени, оценки своей работы по профессиональному развитию, поощрения, создания каких-то условий и др.)?

3. Что может дать педагогам образовательная организация в ответ на их ожидания и на каких условиях?

Существует множество форм поощрения стремления педагога к профессиональному росту (денежная премия, публичная похвала в докладе или выступлении на собрании, представительном совещании, конференции, благодарность в приказе, ценный подарок и т. д.), при выборе которых необходимо исходить из изучения потребностей, ожиданий, особенности личности конкретного педагога, который достоин поощрения.

Контроль обеспечения профессионального роста педагогов должен быть как можно менее болезненным и более полезным. Для этого педагогу необходимо показать, какую ничем не заменимую роль играет контроль в управлении его профессиональным ростом.

Во-первых, контроль является системообразующим фактором. При отсутствии контроля система управления профессиональным ростом разрушается, ибо только контроль обеспечивает необходимую для компетентного управления обратную связь, которая, в свою очередь, обеспечивает обоснованность планирования работы по организации аттестации.

Во-вторых, контроль выявляет необходимость принятия срочных мер (управленческих действий), когда реальное положение дел с профессиональным развитием педагога не соответствует желаемому (предусмотренному планом, нормативными требованиями и т. д.).

В-третьих, контроль формирует информационную базу для компетентной оценки персонала и побуждения педагогов к продуктивной (более результативной) работе.

В-четвертых, контроль позволяет выявить наиболее ценный опыт педагогической и управленческой деятельности, прогрессивный опыт организации работы по развитию профессионализма педагогов.

Контроль того, как педагог работает над собой, строится на объективной основе – результаты обучения, воспитания, сохранность их здоровья. Сбор данных для оценивания осуществляется путём результативного опроса, выслушивания, наблюдений, анализа документов, записей и документированных данных. Оценивая профессиональные качества педагога, необходимо обеспечить обратную связь с потребителями его деятельности – родителями и учащимися.

Аттестация педагогов в образовательной организации есть инструмент ее развития, призванный обеспечить непрерывное повышение их квалификации и совершенствование образовательной деятельности. Основным ожидаемым социальным эффектом аттестации учителей является достижение качества профессиональной деятельности, соответствующего ожиданиям

учащихся, родителей, местного сообщества; появление новых «точек роста» региональной системы образования; активизация участия учительского сообщества в государственно-общественном управлении образованием.

Анализ результатов реализации представленной модели управления системой аттестации педагогических кадров показал, что:

- снизилось количество педагогов, испытывающих нехватку знаний в области системы внутришкольной аттестации педагога на соответствие занимаемой должности;
- все педагоги прошли курсы повышения квалификации, значимость которых оценена достаточно высоко; приоритетной формой организации обучения была выбрана очная форма;
- повысились эффективность и качество педагогического труда, что отметили родители и учащиеся (по результатам анкет);
- снизилась враждебность (зависть, ревность и т. д.);
- многие педагоги после успешной аттестации на соответствие занимаемой должности подали заявление на прохождение аттестации на уровень квалификации;
- составлен план использования потенциальных возможностей педагогических работников.

Литература

1. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2010.
2. Сиван Б. Аттестация персонала – путь к взаимопониманию. – М.: Претекст, 2013.
3. Сушкевич З. И. Аттестация: результаты и перспективы / З. И. Сушкевич, Л. А. Купцова // Педагогический поиск. – 2002. – № 1. – С. 14–15.
4. Цветаев В. М. Управление персоналом. – СПб: Питер, 2007.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ:
УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ И ИХ РЕЗУЛЬТАТЫ**

*Хамзина Альмира Камильевна, директор
МБОУ Школы № 177 г. о. Самара*

Известно, что управление представляет собой целенаправленное воздействие на определенный объект с целью стабилизации или изменения его состояния таким образом, чтобы достичь поставленной цели.

Эффективность управленческой деятельности во многом зависит от способности администрации школы осуществлять руководство образовательным процессом на основе технологического подхода.

В Школе № 177 городского округа Самара принятие любого управленческого решения проходит следующие этапы:

- диагностика ситуации (выделение проблемных зон, определение путей их выравнивания);
- генерирование решений, принятие управленческого решения (прогноз развития ситуации, отбор основных вариантов управленческих воздействий, разработки и составления детального плана);
- реализация, контроль, анализ результата, осуществление обратной связи.

Итак, первый этап – проблема: согласно Приказу Самарского управления министерства образования и науки Самарской области от 08.05.2020 № 149-од наша школа вошла в список школ с низкими образовательными результатами ЕГЭ (2019 год), ВПР (2019 год).

Забегая вперед, скажу, что ежегодно в соответствии с Планом внутришкольного контроля и внутренней системы оценки качества образовательной деятельности (ВСОКО) в школе проводится и находится под контролем работа с неуспевающими и слабоуспевающими обучающимися. Она регламентирована школьной программой «Работа со слабоуспевающими и неуспевающими обучающимися».

Работа в этом направлении начиналась и ежегодно начинается с педсовета. Дополнительно в августе 2020 года на педсовете рассмотрена и принята новая программа «Повышение качества образования обучающихся МБОУ Школы № 177 г. о. Самара» на 2020/2021 учебный год.

Цель программы – создание благоприятных социально-педагогических условий для повышения качества образования обучающихся.

Задачи:

1. Проанализировать состояние организации и управления мониторингом качества образования в школе.
2. Отобрать, адаптировать или предложить методики получения информации о качестве образования в школе.
3. Подготовить нормативно-методические документы для обеспечения мониторинга качества образования.
4. Активизировать работу по организации повышения мастерства учителя посредством работы методических объединений, курсовой подготовки, самообразования, выступлений на семинарах различного уровня и т. д.
5. Оптимизировать работу с неуспевающими и слабоуспевающими обучающимися.

Основные направления:

1. Развитие системы управления качеством образования.
2. Развитие инструментов самооценки, мониторинга, диагностики образовательного процесса и его результатов.
3. Освоение новых педагогических технологий, повышение качества преподавания.
4. Повышение квалификации педагогов.
5. Повышение учебной мотивации обучающихся.
6. Развитие взаимодействия с родителями.

Сроки и этапы реализации программы:

1. Подготовительный этап (май – август 2020 г.).
2. Практический этап (сентябрь 2020 г. – июнь 2021 г.).
3. Этап обобщения и коррекции (июнь – август 2021 г.).

В программе повышения качества названы основные причины низких результатов обучающихся:

- низкий уровень участия родителей обучающихся вечернего отделения школы в учебе своих детей и в жизни школы;
- недостаточная мотивированность участников образовательных отношений на качественный результат;
- отсутствие качественного рабочего инструментария, позволяющего оценить процесс образования в школе;
- часть опытных педагогов (со стажем более 36–40 лет) не использует современные средства, способы и механизмы, способствующие повышению уровня обученности учащихся, т. к. базовая подготовка педагогов ограничивается освоением традиционных методик обучения, которые не соответствуют условиям работы в инновационном режиме.

В целом социально-психологический потенциал школы оптимальный для улучшения качества образовательных результатов обучающихся, однако отдельные педагоги слабо проявляют стремление к постоянному профессиональному совершенствованию.

На первом этапе программы проводится анализ выявленных проблем, определяются цели и разрабатываются мероприятия, обосновывается их актуальность и прогнозируются ожидаемые результаты.

На втором этапе проводится работа по получению сводных диагностических данных по школе, в том числе по изучению личности, выявлению интеллектуального потенциала и способностей школьников.

Ежегодно в сентябре – октябре в 5–8-х, 10-х классах проводятся диагностические работы. В 9-х, 11-х классах – входной мониторинг по ОГЭ и ЕГЭ. В этом году в 5–8-х классах проводилась внешняя оценка качества образования – ВПР, в 10-м классе – диагностическая работа. В 9-м классе – внутренняя оценка качества – входной мониторинг с заданиями ОГЭ.

После получения результатов ВПР в 5–8-х классах, диагностических работ в 10-м классе, мониторинга в 9-м классе учителями-предметниками осуществляется анализ работы по всем предметам во всех классах:

- выявляются «западающие» темы, которые усвоили 50 % и менее учащихся (на данном этапе корректируются рабочие программы: до окончания второй четверти темы еще раз объясняются и закрепляются, составляются технологические карты урока. На завершающей неделе второй четверти планируются контрольные работы, в которые включены вопросы и задания по «западающим» темам);
- определяются обучающиеся, испытывающие те или иные познавательные и личностные трудности, то есть обучающиеся «зоны риска».

И в соответствии с программой повышения качества учителями-предметниками составляются индивидуальные образовательные маршруты школьников, получивших неудовлетворительные отметки, разрабатывается план индивидуальных консультаций по ликвидации пробелов, поурочное планирование с дифференцированным подходом к таким обучающимся.

Администрацией школы проводится собеседование с классными руководителями по вопросу согласования и уточнения списка обучающихся «зоны риска», в ходе которого озвучиваются причины низких образовательных результатов у обучающихся.

Классные руководители заполняют карточки обучающихся «зоны риска», в которых указывают сложности в обучении и поведении.

Школьный педагог-психолог включает их в свой школьный реестр обучающихся, нуждающихся в дополнительной психологической поддержке и, согласно школьной Программе психологического сопровождения, выстраивает индивидуальный (адресный) маршрут помощи.

Родители обучающихся получают уведомления о том, что их ребенок получил неудовлетворительную отметку, и приглашаются на индивидуальную беседу с классным руководителем, учителем-предметником, администрацией школы. Родители согласовывают индивидуальный план работы учителя, педагога-психолога с их ребенком.

Согласно плану внутришкольного контроля администрацией школы проводится проверка организации индивидуальной работы учителей-предметников со слабоуспевающими и неуспевающими обучающимися.

Проводились и будут проводиться заседания педсовета по темам: «Выявление проблемы и нахождение антикризисных решений с целью повышения качества образования», «Мотивация обучающихся как главное условие повышения качества образования в условиях введения ФГОС», «Система оценки качества образовательного результата: проблема профессионального единства. От результата внутренней оценки к независимой оценке ОГЭ».

Вопросы повышения качества образования рассматриваются не только на педагогических советах, но и на совете школы, совещаниях при директоре, на школьных методических объединениях по темам: «Исследование учебной мотивации обучающихся, удовлетворенности качеством образования», «Использование инновационных образовательных технологий в работе с одаренными детьми, а также со слабоуспевающими», «Методическое сопровождение учителей, показывающих низкие результаты обучающихся (проблемы, пути решения проблем, задачи на перспективу)», «Самостоятельная работа обучающихся: особенности, рекомендации» и т. д. Школьным методическим советом организуются семинары-практикумы, мастер-классы. Активно практикуется взаимопосещение уроков, учителя-наставники организуют консультации для молодых, вновь принятых учителей. Для себя как директора тоже устанавливаю норму посещения уроков: один день в неделю посещаю по 3–4 урока, а в период дистанционного обучения присутствую на онлайн-уроках.

В процессе посещения уроков администрация, руководители ШМО, наставники выявляют профессиональные затруднения учителя и рекомендуют пройти курсы по соответствующей тематике, а также прослушать семинары и вебинары по предмету. На сегодняшний день в нашей школе 100 % учителей русского языка и математики прошли подобные курсы.

Все вышеуказанные управленческие решения привели к определенным результатам.

***Сравнительный анализ успеваемости (КО) и качества обученности (ККО)
во 2–9-х классах дневного отделения (очной формы обучения)***

	2015/2016 уч. год	2016/2017 уч. год	2017/2018 уч. год	2018/2019 уч. год	2019/2020 уч. год
Общее количество учащихся	208	240	289	456	410
Аттестовано	200	234	283	369	410
Коэффициент обученности (КО), %	96,1	97,5	97,9	99,2	100
Коэффициент качества обученности (ККО), %	30,9	35,0	46,4	49,5	58,0

***Итоги государственной итоговой аттестации выпускников 11-х классов
в 2019/2020 учебном году***

Результаты ЕГЭ по русскому языку

Минимальное количество баллов, установленное Рособрнадзором – 24 б.

Учебный год	Кол-во сдававших	КО	Средний балл
2016/2017	15	100 %	46
2017/2018	12	100 %	55
2018/2019	21	71 %, не сдали 4 чел.	43
2019/2020	8	100 %	64

Результаты ЕГЭ по обществознанию

Учебный год	Кол-во сдававших	КО	Средний балл
2015/2016	4	25 %, не сдали 3 чел.	38
2016/2017	1	0 %, не сдал 1 чел.	38
2018/2019	1	0 %, не сдал 1 чел.	41
2019/2020	5	100 %	53,2

Результаты ЕГЭ по биологии

Учебный год	Кол-во сдававших	КО	Средний балл
2018/2019	2	100	55
2019/2020	2	100	56

Результаты ЕГЭ по физике

Учебный год	Кол-во сдававших	КО	Средний балл
2018/2019	1	100	40
2019/2020	1	100	45

Средний балл значительно растет.

Отметим, что в этом году на вечернем отделении впервые в школе был выпускник-медалист, который подтвердил свою медаль результатами ЕГЭ: биология – 79 баллов, русский язык – 87 баллов, обществознание – 90 баллов, история – 94 балла.

**Сравнительный анализ коэффициента обученности
ВПП – 2019 и ВПП – 2020 по русскому языку**

Класс	Год	Отметки				КО
		«5»	«4»	«3»	«2»	
4-й	2019	6	12	9	10	73 %
6-й	2020	6	11	11	1	96 %

Класс	Год	Отметки				КО
		«5»	«4»	«3»	«2»	
5-й	2019	1	13	13	6	82 %
7-й	2020	3	7	18	2	94 %

Класс	Год	Отметки				КО
		«5»	«4»	«3»	«2»	
6-й	2019	3	9	11	5	82 %
8-й	2020	1	3	12	2	89 %

Приведенные данные свидетельствуют о положительной динамике. Такова она и по обществознанию, истории.

Система работы по повышению качества образования включает целенаправленную методическую работу, обеспечение возможности школы функционировать в режиме полного дня, материальное стимулирование и поддержку учителей, работающих со сложным контингентом – учащимися вечернего отделения, практическую помощь со стороны Самарского управления министерства образования и науки Самарской области, Центра развития образования городского округа Самара.

Можно утверждать, что мероприятия в рамках реализации школьной программы повышения качества образования обучающихся на 2020/2021 учебный год дают положительные результаты.

**МЕТОДИКА РАЗРАБОТКИ КИМ для ВНУТРИШКОЛЬНОГО
МОНИТОРИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Шаболкина Лариса Анатольевна,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
МБОУ Школы № 100 г. о. Самара*

Педагогический мониторинг выступает одним из инструментов управления качеством образования, призванным обеспечить: сбор информации о степени достижения целей, поставленных образовательной организацией; анализ причин отклонения от их достижения; разработку шагов по устранению выявленных проблем деятельности организации.

Несмотря на то, что на сегодняшний день выявлены принципы, функции, существенные стороны и этапы (организационно-подготовительный, аналитико-диагностический, оценочно-прогностический, коррекционный) внутришкольного мониторинга, открытыми остаются вопросы уточнения ключевых понятий и технологий реализации его этапов. Разработка КИМ является наиболее трудоемкой и важной частью организационно-подготовительного этапа внутришкольного мониторинга, вызывающей серьезные трудности у большинства педагогов.

С целью упорядочения этой работы и обеспечения единого подхода в рамках внутришкольного мониторинга нами была разработана методика разработки КИМ для проведения мониторинговых срезов, технологические этапы которой представлены на рис. 1.

Государственные требования к результатам освоения основных образовательных программ общего образования определены федеральными государственными образовательными стандартами. Основные образовательные программы включают в себя содержание осваиваемых учебных предметов, а также определяют систему опорных знаний, которые обучающиеся должны освоить на уровне «ученик научится». Поэтому именно основные образовательные программы взяты за основу технологии проектирования КИМ.

Другим документом, определяющим содержание КИМ, выступают кодификаторы Федерального института педагогических измерений (ФИПИ). В кодификаторах ФИПИ также содержится система опорных знаний, подлежащих усвоению, и система опорных действий – контролируемых предметных умений – вторая важная составляющая предметных результатов.

Таким образом, эти два документа являются основой и исходными данными при проектировании контрольно-измерительных материалов.

Первым этапом разработки КИМ является составление рабочих программ по предметам. Поскольку рабочие программы являются частью образовательных программ образовательной организации, то данный этап практически сводится к анализу этих документов и установлению соответствия указанных в них планируемых результатов требованиям ООП и кодификатору ФИПИ. На этом этапе фактически уточняются и обсуждаются планируемые результаты освоения учебных программ, которые в результате становятся открытыми как для учителей, так и для администрации образовательной организации и одинаково понимаемыми.

Следующим этапом разработки КИМ является составление кодификатора, определяющего критерии оценивания уровня образовательных достижений обучающихся на том или ином этапе обучения (входная, текущая или итоговая диагностика в каждом классе) – опорные элементы содержания и опорные учебные действия конкретной образовательной области.

С целью снижения трудоемкости, повышения наглядности и для удобства анализа соответствия содержания рабочих программ требованиям стандарта в настоящей методике в качестве технологического инструмента используется план диагностической работы, в котором каждому компоненту содержания соответствуют проверяемые умения.

Структурированные и наглядно представленные в плане диагностической работы данные составляют основу для разработки структуры КИМ и их содержания.

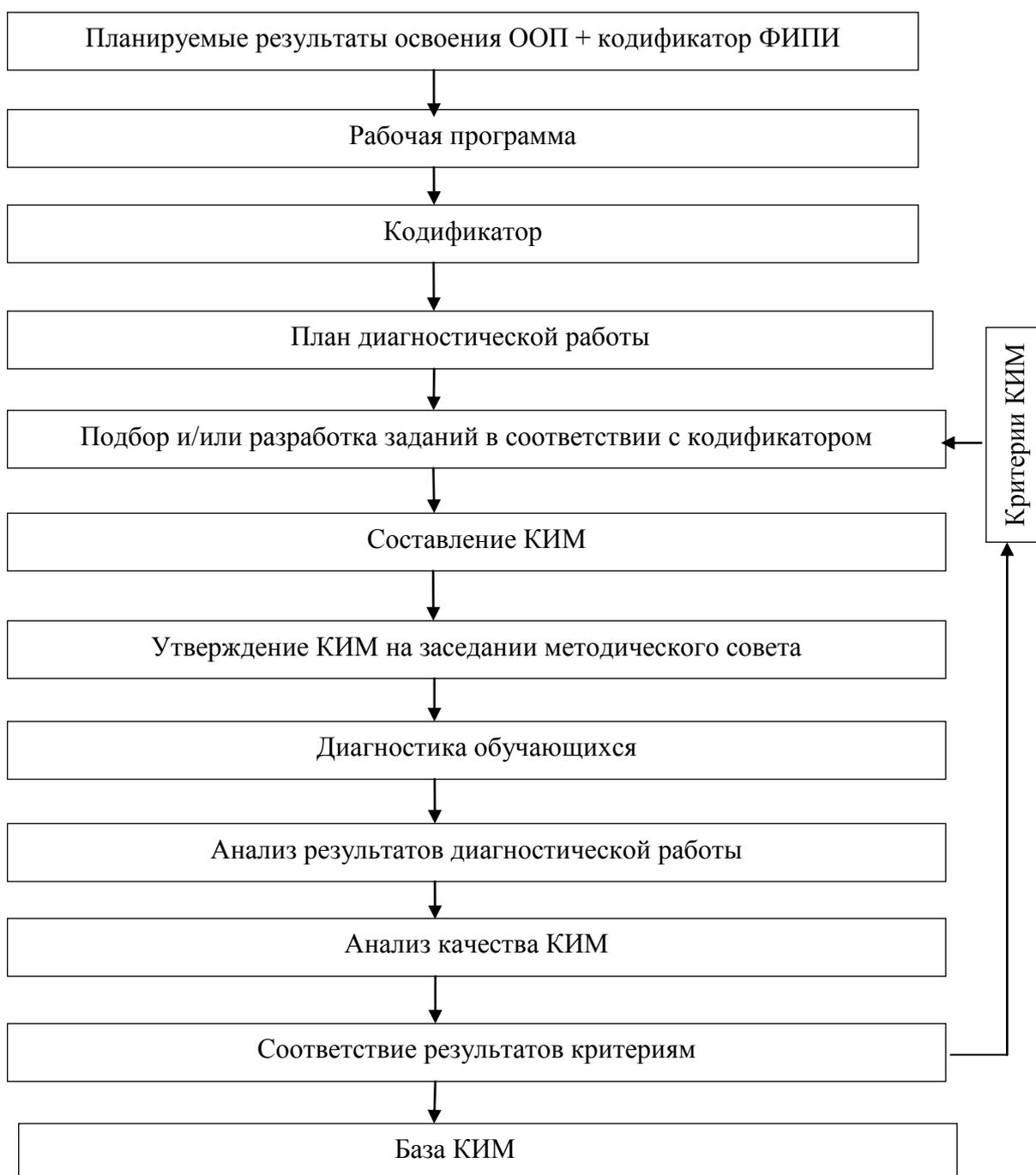


Рис. 1. Технологические этапы разработки КИМ

План диагностической работы содержит следующие разделы:

- элементы содержания;
- код С (код элемента содержания), код КЭС (код элемента содержания из кодификатора ФИПИ);
- проверяемые учебные действия;
- код У (код проверяемого учебного действия), код КПУ (код проверяемого учебного действия из кодификатора ФИПИ);
- количество баллов, которое может получить обучающийся за правильно выполненное задание;
- время, отводимое на выполнение задания.

Фрагмент плана диагностической работы представлен в таблице 1.

Таблица 1

**План входной диагностической работы по математике
(5-й класс)**

№ задания	Элементы содержания	Код С Код КЭС	Проверяемые умения	Код У Код КПУ	Кол-во баллов	Время выполнения
...
4	Составление конечной последовательности (цепочки) предметов, чисел, геометрических фигур и др. по правилу	С.6.3	Устанавливать закономерность – правило, по которому составлена числовая последовательность, и составлять последовательность по заданному или самостоятельно выбранному правилу	У.1.2	1	1 мин.
...
8	Сложение, вычитание, умножение и деление натуральных чисел	С.2.1 1.1.2	Выполнять письменные действия с многозначными числами (сложение, вычитание, умножение и деление на однозначное, двузначное числа в пределах 10 000)	У.2.1 1.1	1	2 мин.

Следующим технологическим этапом проектирования КИМ является подбор или составление заданий диагностической работы, их комплектование в соответствии с планом диагностической работы, определение оценочных критериев выполнения работы в целом.

В период введения ФГОС ООО в случае использования стандартизированных измерительных материалов критерий освоения учебного материала задается как выполнение не менее 50 % заданий базового уровня или получения 50 % от максимального балла за выполнение заданий базового уровня. В дальнейшем этот критерий должен составлять не менее 65 %.

После того, как подобраны задания, осуществляется процесс оформления КИМ. Контрольно-измерительные материалы состоят из пояснительной записки, плана и непосредственно учебных заданий. В пояснительную записку обязательно включается описание формы и состава контрольно-измерительного материала, время выполнения, критерии оценивания, при необходимости инструкция для обучающихся.

Контрольно-измерительные материалы готовятся в нескольких вариантах (минимум два) и утверждаются на методическом совете школы. Также готовится демонстрационный вариант, который размещается в общедоступном для всех участников образовательного процесса месте.

После проведения диагностических работ осуществляется оценка качества разработанных контрольно-измерительных материалов, объема и уровня сложности заданий. После чего принимается решение о коррекции диагностической базы. Коррекция КИМ – один из ответственных этапов технологии, который является необходимым условием для составления качественных контрольно-измерительных материалов.

Контрольно-измерительные материалы должны актуализироваться с периодичностью один раз в год и/или при внесении изменений в основные образовательные или учебные программы и другие нормативно-распорядительные документы в сфере образования, касающиеся организации внутришкольного мониторинга.

Технология разработки КИМ, как и в целом система диагностики, строится по принципу замкнутого цикла процесса разработки КИМ, известного в менеджменте качества как цикл Деминга (рис. 2).

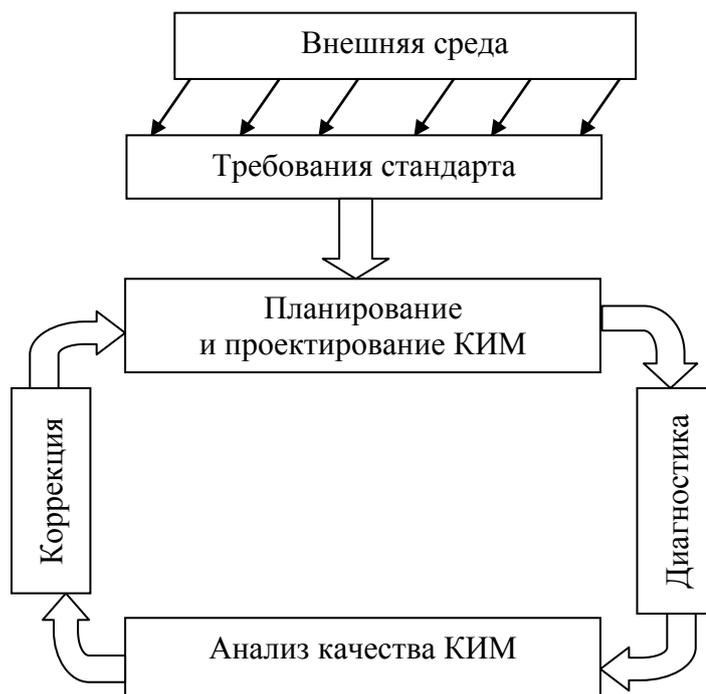


Рис. 2. Цикл Деминга

Эффективность разработанной методики подтвердилась трехлетним опытом использованием ее в практике организации внутришкольного мониторинга нашей школы, который показал следующее:

1. Включение педагогов в работу по проектированию методики разработки КИМ позволило им более глубоко изучить суть понятий «внутришкольный мониторинг» и «контрольно-измерительные материалы».
2. Повысилось осознание педагогами необходимости использования методики при разработке КИМ.
3. Многие педагоги отметили, что заложенная в методике последовательность действий значительно упрощает подготовку материалов и снижает трудозатраты.
4. Повысилась мотивация педагогов к самостоятельной разработке КИМ с использованием данной методики.

Литература

1. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. – СПб: Образование – Культура, 1998.
2. Маттис Л. А. Методические рекомендации по разработке контрольно-измерительных материалов для выявления уровня подготовки студентов СПО / Л. А. Маттис, З. В. Степчева. – Ульяновск, 2010.
3. Организация внутришкольного контроля: информационно-аналитические материалы / авт.-сост. Г. И. Леонтьевская [и др.]. – Волгоград: Учитель, 2016.
4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Раздел 1.3. – URL: <https://sudact.ru/law/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia/>
5. Фомина Н. Б. Внутренняя система оценки качества образования: внутришкольный мониторинг: методическое пособие. – Самара: Федоров, 2016.
6. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М., 2001.

**СФОРМИРОВАННОСТЬ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
КАК ПРЕДМЕТ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ
ИНВАРИАНТНОГО МОДУЛЯ «ШКОЛЬНЫЙ УРОК» РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ**

*Юдин Владимир Иванович, к. п. н., доцент
кафедры реализации новых методов, технологий,
проектов в образовании МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара,
Цибарева Ольга Юрьевна, директор,
Тимошенко Лидия Васильевна, заместитель директора
МБОУ Школы № 63 г. о. Самара*

Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» и Примерная программа воспитания, утвержденная на заседании Федерального учебно-методического объединения по общему образованию РАО 2 июня 2020 года, указывают на необходимость усиления воспитательной работы со школьниками и формулируют «общую цель воспитания в общеобразовательной организации – личностное развитие школьников, проявляющееся:

- 1) в усвоении ими знаний основных норм, которые общество выработало на основе ценностей (то есть в усвоении ими социально значимых знаний);
- 2) в развитии их позитивных отношений к этим общественным ценностям (то есть в развитии их социально значимых отношений);
- 3) в приобретении ими соответствующего этим ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний и отношений на практике (то есть в приобретении ими опыта осуществления социально значимых дел)» [1].

Ресурсы достижения данной цели в Примерной программе воспитания представлены содержанием модулей «Классное руководство», «Школьный урок», «Внеурочная деятельность», «Работа с родителями», «Самоуправление» и др. Соответственно, их реализация предполагает самые разные формы включения школьников и их родителей в воспитательные мероприятия. Особое место здесь, по нашему мнению, может и должен занимать инвариантный модуль «Школьный урок». Однако его возможности часто представляются однобоко.

Интернет пестрит разработками уроков. По большей части они отражают не только массовую практику организации учебной деятельности, но и методологические позиции значительной части педагогов, в которых миссия учителя и назначение школьного урока сводятся к организации усвоения предметных знаний. Их формирование, без всякого сомнения, важная его составляющая, но она ни в коем случае не должна утвердиться как единственная.

Может показаться, что другие возможные эффекты совместной деятельности взрослых и детей, даже если и присущи школьному уроку, в полной мере могут обеспечиваться лишь за его рамками – во внеурочной деятельности или в условиях семейного воспитания. В этой связи хотелось бы обратить внимание коллег на следующее:

- 1) влияние составляющих модуля «Школьный урок» на учащихся является самым продолжительным по времени в сравнении с другими модулями Примерной программы воспитания, в том числе в сравнении с влиянием родителей в их семьях или влиянием гаджетов;
- 2) совместная деятельность учителя и учащихся, составляющая основу данного модуля, позволяет учащимся осваивать широкий ряд универсальных эмоционально-волевых и операционных ресурсов учебной деятельности;
- 3) владение такими ресурсами способствует не только успешному освоению содержания учебных предметов, но и решению задач разносторонней социализации учащихся.

Вместе с тем сам факт внесения задачи усиления воспитательной работы со школьниками в Федеральный закон указывает на то, что «что-то пошло не так» в организации воспитательного процесса школы. Что пошло не так, педагоги и родители учеников знают: дети всё более явно проявляют запрос на потребительский образ жизни, не предполагающий отдачи, склоняю-

щий напрягаться других. Преодолеть это, пробудить у школьников потребность в систематической работе, способность к длительному напряжению своих сил и переживанию ярких эмоций в созидательной деятельности, а не потреблении её результатов, позволяет только труд, но труд, грамотно организованный. Это теоретически обосновали и подтвердили продолжительной практикой выдающиеся отечественные педагоги А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский. В современных условиях возможности для организации такого труда создаёт именно школьный урок.

Нуждается ли школьный урок в каком-либо преобразовании как инвариантный модуль программы воспитания? Ответ однозначен – да, нуждается. Рассмотрим, в чём заключена проблема и что именно требует изменения.

Как известно, распространённый в настоящее время подход к обучению опирается на потребности учеников как движущую силу их активности в усвоении содержания обучения. Основной его недостаток в том, что даже осознание детьми соответствующих потребностей не обязательно побуждает их к активным действиям по их удовлетворению. Для значительной части школьников это существенно снижает эффективность их учебной деятельности и применяемых учителем средств её педагогической поддержки.

В работах таких учёных, как Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Д. Н. Узнадзе и их сподвижников, были представлены различные аспекты этой проблемы. В частности, были раскрыты особенности развития потребностей, ценностных ориентаций, социальных установок. Однако, как отмечают в одной из работ этого года известные российские учёные Т. В. Складорова и Н. В. Носкова, «в настоящее время в педагогике вообще не поставлена проблема воспитания потребностей: она не выдвигается в качестве специальной задачи воспитания; такого раздела нет в педагогических учебниках, нет его и в программе воспитательной работы школы. Вследствие этого нет и хоть сколько-нибудь разработанной методики воспитания потребностей и мотивов [2, с. 201]. Аналогичную оценку можно дать и педагогическим разработкам методики воспитания ценностных ориентаций и социальных установок. Педагогический аспект их формирования, так же как и формирования потребностей у школьников, представлен лишь весьма общими рекомендациями (широкое использование на уроках ситуаций успеха, поддержка положительных эмоций в учебной деятельности, поощрение достижений учеников и т. п.).

Не исправляют данное положение дел и периодические публикации в педагогических журналах, отражающие успешный опыт воспитания у школьников познавательных потребностей и ценностных ориентиров. Дело в том, что в журнальных описаниях такого опыта практически без исключения не уделяется внимание тем условиям его успешности, без учёта которых этот опыт не приносит успеха, представленного его описанием.

Определённые возможности для преодоления указанных недостатков в понимании механизмов активности школьников в учебной деятельности дают ранние работы С. Л. Рубинштейна, А. А. Ухтомского, А. Н. Леонтьева.

Определяя механизмы развития личности человека, они отмечали не только влияние сознания, но и значительную роль привычек человека (динамических стереотипов, по А. А. Ухтомскому). Однако в последующих концепциях организации учебно-воспитательного процесса активность стала рассматриваться лишь как производная от сознания. Соответственно, внимание педагогов к формированию у школьников привычек, свойственных учебной деятельности, представлялось как проявление авторитарной педагогики. Проведённый нами анализ успешной практики педагогической поддержки активности учеников в учебной деятельности показывает, что грамотное формирование таких привычек даёт учителю средство, способное придать школьному уроку импульс, ожидаемый Примерной программой воспитания.

В частности, мы обратили внимание на то, что *определённым образом влияя на учащихся* (влиять может имидж самого учителя, руководствующегося приёмом «Эмоциональное заражение»; учебная ситуация урока, создаваемая на основе приёма «Импринтинг»; выполняемая учениками работа при использовании учителем приёма «Деятельностная актуализация» и др.), *а также предлагая ученикам правила поведения или отношения в соответствующих ситуациях учебной деятельности* (при обращении учителя к ученикам с каким-либо указанием, при об-

наружении учеником чего-либо непонятного в объяснении учителя, при возникновении необходимости о чём-либо спросить учителя и т. п.), *учитель способен побуждать учащихся к принятию и исполнению таких правил – сенсорных эталонов учебной деятельности*. Именно их сформированность (а не сформированность познавательных потребностей, как принято считать) в первую очередь определяет активность психических процессов (внимания, мышления, запоминания и др.), обеспечивающих учебную деятельность и её успешность.

Уточним, к *сенсорным эталонам учебной деятельности (УД)* мы относим способы включения учащихся в учебные ситуации, обуславливающие успешность учебной деятельности («быстро сосредотачиваться на поиске действий, позволяющих выполнить предложенное задание», «радоваться открытию или возможности открытия нового для себя знания» и т. п.). Заметим, в научной и методической литературе используется похожее понятие «сенсорные эталоны восприятия», относящееся к важному, особенно для дошкольников, процессу воспитания органов чувств (правильной интерпретации формы, цвета, вкуса и т. п.). Содержание сенсорных эталонов УД может обновляться под влиянием ряда факторов: возраста учеников, особенностей содержания учебного материала предмета, выполняемой школьниками учебной деятельности, отношений учителя с учащимися, отношений между учащимися и т. п. Самый важный из этих факторов – ведущий вид учебной деятельности.

Формирование сенсорных эталонов УД имеет свои особенности на разных уровнях обучения.

На уровне начального общего образования: 1) для каждой темы урока (или раздела предмета) определяется содержание и состав сенсорных эталонов УД, необходимый для её эффективного выполнения; 2) в зависимости от содержания темы урока, видов осуществляемой учащимися УД, учебных и других особенностей учащихся определяются методы формирования намеченных сенсорных эталонов УД. Их состав может включать такие методы, как «Эмоциональное заражение», «Импринтинг», «Соревновательная актуализация», «Игровая актуализация», «Деятельностная актуализация», «Актуализация «Я-образом» ребёнка».

Сформированность сенсорных эталонов УД проявляется следующим образом: возникновение на уроке соответствующей такому эталону учебной ситуации актуализирует оперативное выполнение учеником присущего эталону способа действия или отношения (при возникновении затруднений в УД – поднимают руку; при получении задания от учителя – быстро включаются в работу и сосредотачиваются на поиске искомых действий и т. п.).

На уровне основного общего образования основное внимание уделяется внешней актуализации действия сенсорных эталонов УД (поддержке активности учащихся в учебной деятельности). Она может обеспечиваться как методами мотивации учебной деятельности (отличаются от других случаев мотивации тем, что служат актуализации сенсорных эталонов, выполняющих наиболее важные функции в организуемой учебной деятельности), так и средствами педагогической поддержки ситуативной активности (поощрением учебных действий учеников, доверием, побуждением ученика к активности, оказанием ему помощи и др.). Соответственно, в нашем представлении *мотивация* есть способ перевода конкретных сенсорных эталонов учебной деятельности в актуальное для ученика состояние, усиливающее психические процессы, обеспечивающие его учебную деятельность (внимание, представление, мышление и др.).

На уровне среднего общего образования сенсорные эталоны УД видоизменяются и называются сенсорными эталонами самореализации. Их формирование выполняет уже другие функции: учит старшеклассников умению самостоятельно наделять важным для себя значением учебные действия, выполняемые на уроке. Для сравнения: на предшествующих уровнях обучения сенсорные эталоны УД отражали выработанные общественной практикой правила действий и проявления отношений в ситуациях учебной деятельности. Основное внимание уделяется формированию сенсорных эталонов самореализации школьников. Для их формирования используются возможности технологии формирующего оценивания.

Технология *формирующего оценивания* позволяет научить школьников самостоятельно оценивать качество их образовательных достижений, причём не только в плане их соответствия программным требованиям, но в плане сформированности навыков самореализации в учебных

и внеучебных социальных практиках. Соответственно, учебные занятия (или урок), помимо всего прочего, предполагают достижение двух результатов: усвоение программной темы занятия (или урока) и развитие определённых навыков самореализации в значимых для учащихся условиях этого занятия (или урока).

Такая организация учебной деятельности определяется следующей триадой формирующего оценивания: *для обучения* (то есть оценивание должно, с одной стороны, повышать возможности учеников в учении, с другой стороны, делать учение более успешным), *в процессе обучения* (то есть оценивание должно осуществляться в процессе и в условиях учебной деятельности, в том числе на уроках) и *как обучение* (то есть оцениванию, во всём диапазоне его приложений, в том числе самооценке образовательных достижений, учеников можно и нужно учить, так же как другим учебным умениям).

При организации такого обучения учитывается, что процесс выполнения любого учебного задания может включать в себя множество компетенций, обуславливающих его успешность. Причём это не только предметные компетенции, связанные с использованием правил и понятий или оцениванием правильности/неправильности выполнения задания, на усвоение которых учащиеся традиционно направляют свои усилия. Это целый ряд надпредметных компетенций, которым не всегда уделяется должное внимание. Они основаны на умении ориентироваться в значениях и смыслах выполнения учебных задач, различать в их содержании важное и второстепенное, быстро сосредотачиваться на поиске нужных способов действия, использовать освоенные способы действия при решении новых задач и т. п. Чаще всего владение именно такими компетенциями (в нашем случае выступающими «сенсорными эталонами самореализации») делает часть школьников более успешной не только в учении, но и во множестве других социальных практик.

Использование технологии формирующего оценивания в данном случае предполагает следующее:

1. Организуется сбор данных, характеризующих особенности учебных действий и отношений учеников в тех ситуациях учебной деятельности, которые оказывают наибольшее влияние на её эффективность (наблюдение за поведением учащихся в подобных ситуациях, беседа с учащимися об успехах и проблемах их школьной жизни или организация соответствующим образом мотивированного написания ими более или менее откровенных эссе и т. п.).

2. На основе анализа, систематизации и некоторой унификации полученных данных составляется развернутая таблица (карта, матрица), в которой по горизонтали отражаются выявленные проблемы (они выступают сенсорными эталонами самореализации), а по вертикали для каждой из них даётся короткий алгоритм её снятия (в три или четыре действия).

Например, «преодоление неуверенности в ситуациях публичного выполнения учебного задания» может быть достигнуто с опорой на следующий алгоритм действий: 1) осознать и принять задачу обретения подобного опыта как важнейшую задачу самореализации; 2) определив ключевые особенности предложенного задания, мысленно построить возможный план действий по его выполнению (при затруднениях, по договорённости с учителем, обратиться к нему за помощью или подсказкой); 3) поднятием руки показать учителю готовность к выполнению задания, не опасаясь возможной ошибки.

3. Содержание данной таблицы (карты, матрицы) распространяется среди учеников класса с возможным обсуждением и разъяснением особенностей использования (с использованием возможности классных часов, школьного сайта и т. п.).

4. Определяется примерный состав сенсорных эталонов самореализации, формированию которого может способствовать содержание урока (планируемый состав единиц усвоения по теме или разделу предмета, способы взаимодействия учащихся и учителя при их усвоении, виды выполняемой учащимися УД и др.).

5. Выполнение каждого вида планируемой учебной работы учащихся на уроке (помимо его прямого назначения) анализируется в плане его использования для формирования сенсорных эталонов самореализации. На этой основе *отбирается два – четыре вида учебной работы учащихся*, выполнение каждого из которых для разных учащихся может иметь разные значения

(для одних – «учиться преодолевать неуверенность в ситуациях публичного выполнения учебного задания», для других – «учиться проявлять находчивость в использовании освоенных способов действия при решении новых задач», для третьих – «учиться переводить обобщённые способы действия в последовательности преобразований, выводящих на искомый результат»). При формировании сенсорных эталонов самореализации используются именно данные виды учебной работы.

6. Для каждого такого вида учебной работы определяются способы оказания учащимся помощи в использовании выбранного ими сенсорного эталона самореализации при его выполнении.

Оценка качества сформированности сенсорных эталонов осуществляется критериально-уровневым методом на основе наблюдения учителя за особенностями поведения и ценностных отношений каждого ученика в ходе учебной деятельности.

Показателями оценки являются характерные для каждого уровня общего образования (НОО, ООО и СОО) сенсорные эталоны учебной деятельности учащихся. Требование: формулировки сенсорных эталонов должны визуализировать (делать узнаваемыми) те действия и отношения, которые они характеризуют. Примеры: «не отвлекаясь на посторонние дела, внимательно выслушивает указание учителя», «поднимает руку перед ответом на вопрос или обращением к учителю» и т. п.

Уровень *качества сформированности сенсорных эталонов* оценивается следующим образом:

- высокий (в поведении ученика наблюдается самостоятельное, устойчивое следование оцениваемому сенсорному эталону);
- средний (в поведении ученика наблюдается следование оцениваемому сенсорному эталону при напоминании со стороны учителя);
- низкий (следование оцениваемому сенсорному эталону не всегда выполняется даже при напоминании со стороны учителя).

Состав оцениваемых сенсорных эталонов обсуждается и принимается МО учителей школы.

Результаты оценивания отражаются в таблицах «Протокол оценки сформированности сенсорных эталонов УД по предмету _____ в _____ классе».

Литература

1. О примерной программе воспитания. – URL: <http://form.instrao.ru/> (дата обращения: 20.12.2020).
2. СклЯрова Т. В. Общая, возрастная и педагогическая психология / Т. В. СклЯрова, Н. В. Носкова; под общ. ред. Т. В. СклЯровой. – М.: Юрайт, 2020.