

М.А. ПИНСКАЯ

**Оценивание  
в условиях введения требований  
нового Федерального государственного  
образовательного стандарта**

Курс на 36 часов

Москва  
Педагогический университет  
«Первое сентября»  
2013

*Марина Александровна Пинская*

Материалы курса «Оценивание в условиях введения требований нового Федерального государственного образовательного стандарта»: курс на 36 часов. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 96 с.

*Учебно-методическое пособие*

Редактор *Г.А. Стюхина*  
Корректор *О.Е. Русакова*  
Компьютерная верстка *Н.П. Чернявская*

Подписано в печать 20.06.2013  
Формат 60×90/16. Гарнитура «NewBaskerville»  
Печать офсетная. Печ. л. 6,0  
Тираж 500 экз. Заказ №  
Педагогический университет «Первое сентября»,  
ул. Киевская, д. 24, Москва, 121165  
<http://edu.1september.ru>

© М.А. Пинская, 2013  
© Педагогический университет «Первое сентября», 2013

## Учебный план

Раздел 1. Место оценивания в современном образовательном процессе. *Что такое формирующее оценивание. Принципы использования формирующего оценивания. Особенности формирующего оценивания.*

Раздел 2. Формирующее оценивание: приёмы и возможности использования на уроках. *Основные методы и приемы использования формирующего оценивания на уроке. Обратная связь как основа формирующего оценивания. Использование методов самооценивания как способ развития самостоятельности учащихся. Возможности использования приемов формирующего оценивания на уроках.*

Раздел 3. Техники формирующего оценивания: рефлексия и самооценивание. Специфика использования на разных ступенях школьного обучения. *Методика «Недельные отчёты». Методика «Составление тестов». Опросники самодиагностики как инструменты формирующего оценивания. Методика «Портфолио».*

Раздел 4. Основная и старшая школа. *Критериальное оценивание. «Рубрики» как инструмент формирующего оценивания. Методика «Карты понятий».*

**Итоговая проверочная работа  
в виде он-лайн-теста**

# Раздел 1. Место оценивания в современном образовательном процессе

## *Что такое формирующее оценивание*

Процесс оценивания результатов деятельности учащихся является важной составляющей всего образовательного процесса. При этом следует отметить, что «...термин оценивание относится к любым формам деятельности учителя и учеников, оценивающих самих себя, обеспечивающим информацию, которая может служить обратной связью и позволяет модифицировать процесс преподавания и учения»<sup>1</sup>.

Начиная разговор о новых требованиях и задачах оценивания, посмотрим на ситуацию, которая сложилась в школе сегодня. В целом она кажется вполне благоприятной и открытой для новых подходов и инструментов.

Новые образовательные стандарты задают новые ориентиры в понимании учебных результатов и соответствующих им подходов к оцениванию. Практически во всех разделах Государственного образовательного стандарта начального образования мы находим соответствующие комментарии. В разделе 1 «Общие положения», пункте 7 указано, что стандарт направлен на обеспечение «формирования критериальной оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования»<sup>2</sup> и этим закладывается основной подход к оцениванию как процессу объективному, имеющему под собой чёткие критериальные основания.

В этом же разделе в пункте 8 говорится, что на ступени начального общего образования осуществляется «формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе»<sup>3</sup>, что задаёт новый ракурс организации про-

---

<sup>1</sup> Black P. and Wiliam D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education, pp. 7–4.1998.

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2013. С. 3.

<sup>3</sup> Там же, с. 4–5.

песса оценивания, перенося его фокус с оценочной деятельности учителя на оценочную деятельность ученика.

В разделе 2 «Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального образования» в пункте 11 метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования связываются с оценочной компетентностью ученика и предполагают:

« – формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации;

– определять наиболее эффективные способы достижения результата;

– формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;

– освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии»<sup>4</sup>. Таким образом, формирование метапредметных результатов учения предполагает освоение учащимися навыков самооценки эффективности учебной деятельности.

Наконец, в разделе 3 «Требования к структуре основной образовательной программы начального образования» в пункте 19.9 «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы начального общего образования» оценивание позиционируется как многоаспектный процесс, предполагающий богатый инструментарий, соответствующий разным формам учебной деятельности и разнообразным учебным продуктам.

«В процессе оценки достижения планируемых результатов духовно-нравственного развития, освоения основной образовательной программы начального общего образования должны использоваться разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.)»<sup>5</sup>.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования подобным образом описываются

<sup>4</sup> Там же, с. 7.

<sup>5</sup> Там же, с. 26.

новые учебные результаты, соответствующие новому видению учебного процесса и требующие новых подходов к оцениванию.

В разделе 2 «Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования» указывается, что «метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

2) умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

3) умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

4) умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения;

5) владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

6) умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

<...>

9) умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение»<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2013. С. 6–7.

Такие образовательные результаты требуют построения новой системы оценивания. Действующий закон Российской Федерации «Об образовании» делает это возможным, делегируя школе ответственность за организацию и проведение текущего оценивания.

В статье 27 «Структура образовательной организации» говорится, что в компетенцию образовательного учреждения входит:

«10) осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, установление их форм, периодичности и порядка проведения;

11) индивидуальный учет результатов освоения обучающимися образовательных программ, а также хранение в архивах информации об этих результатах на бумажных и (или) электронных носителях»<sup>7</sup>.

Это значит, что школа несёт обязанность по организации процесса оценивания в классе и разработке подходов, соответствующих требованиям стандарта к учебным результатам.

Но на данный момент экспериментирование в этой области имеет характер отдельных прецедентов, которые происходят в школах, реализующих, как правило, авторские программы.

Несмотря на то что за последние годы был сделан ряд важных шагов для того, чтобы обновление стало возможным, сложившаяся ситуация не меняет общей картины и не соответствует современным образовательным ценностям и задачам, заявленным в ФГОС<sup>8</sup>.

Принятый новый государственный образовательный стандарт, а также сопровождающие его регламенты и методические разработки предлагают внедрить в отечественную практику новую систему оценивания, построенную на следующих основаниях:

1. Оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику. То есть оценивание осуществляется практически на каждом уроке, а не только в конце учебной четверти или года.

---

<sup>7</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года.

<sup>8</sup> Разработка и апробация технологии достижения планируемых результатов освоения программ начальной школы по предметам «Русский язык», «Чтение», «Математика», «Окружающий мир». Руководители проекта: Логинова О.Б., Фирсов В.В., Леонтьева М.Р.

2. Оценивание может быть только критериальным. Основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям. Например, в качестве критериев оценивания могут выступать планируемые учебные умения как предметные, так и метапредметные.

3. Критерии оценивания и алгоритм выставления отметки заранее известны и педагогам, и учащимся. Они могут вырабатываться ими совместно.

4. Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке. То есть результаты учебной деятельности оцениваются не только и не столько педагогом (как при традиционной системе оценивания), сколько самими учащимися.

Изменения в системе оценивания можно проиллюстрировать теми преобразованиями, которые уже начали происходить в начальной школе. Так, в системе оценивания в начальной школе предлагается использовать:

- преимущественно внутреннюю оценку, которая выставляется педагогом, школой;
- субъективные или экспертные (наблюдения, самооценка и самоанализ и др.) и объективизированные методы оценивания (как правило, основанные на анализе письменных ответов и работ учащихся), в том числе – стандартизированные (основанные на результатах письменных работ, или тестов) процедуры и оценки;
- оценивание достигаемых образовательных результатов, процесса их формирования и осознанности каждым обучающимся особенностей развития его собственного процесса обучения;
- разнообразные формы оценивания, выбор которых определяется этапом обучения, общими и специальными целями обучения, текущими учебными задачами; целью получения информации;
- интегральную оценку, в том числе – портфолио, выставки, презентации, и дифференцированную оценку отдельных аспектов обучения;
- самоанализ и самооценку обучающихся.



Существенно расширяется перечень видов и форм учебных работ, которые могут свидетельствовать о результатах учебной деятельности и подлежат оценке. В их число входят:

- работы учащихся (домашние задания, мини-проекты и презентации, разнообразные тексты, отчеты о наблюдениях и экспериментах, дневники, собранные массивы данных, подборки информационных материалов, а также разнообразные инициативные творческие работы);
- индивидуальная и совместная деятельность учащихся в ходе выполнения работ;
- статистические данные, основанные на ясно выраженных показателях и получаемые в ходе целенаправленных наблюдений или мини-исследований;
- результаты тестирования (результаты устных и письменных проверочных работ).

Представленные выше требования к оцениванию применимы как в начальной, так и в основной школе. На указанных основаниях разумно строить всю систему оценивания в школе.

Заявленные в принятом государственном стандарте и представленные выше новые для нашей школьной практики принципы и форматы оценивания полностью отвечают стратегии и формам реализации формирующего подхода к оценке учебных достижений.

*Формирующее оценивание* понимается как процесс поиска и интерпретации данных, которые ученики и их учителя используют для того, чтобы решить, как далеко ученики уже продвинулись в своей учёбе, куда им необходимо продвинуться и как сделать это наилучшим образом<sup>9</sup>.

Формирующее оценивание принято выделять наряду с итоговым как второй обязательный элемент полноценной системы оценивания. Если итоговое оценивание происходит по завершении того или иного учебного этапа и решает задачи контроля и фиксации результата, то формирующее оценивание происходит в ходе обучения и является его частью. Его можно рассматривать как текущее, диагностическое, но наиболее точное название – «оценивание для обучения».

---

<sup>9</sup> Wiggins G.P. Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance. 1998.

Формирующее оценивание является наиболее эффективным способом повысить образовательные достижения каждого ученика и сократить разрыв между наиболее успевающими учащимися и теми, кто испытывает серьёзные затруднения в обучении. Это подтверждается целым рядом зарубежных исследований<sup>10</sup>.

Наиболее убедительными можно считать исследования, представившие количественные подтверждения положительного влияния формирующего оценивания на учебные результаты.

В одном из исследований, проведенных в Португалии, участвовали 246 учеников в возрасте 8–9 лет, применявших под руководством учителей новую оценочную технику. Их результаты сравнивались с результатами учащихся из группы, в которой учебный процесс происходил без всяких нововведений.

Центральным моментом была регулярная – практически ежедневная – самооценка учеников. Детей научили понимать учебные цели и оценочные критерии и ориентироваться на них, оценивая свои работы. У них также была возможность выбирать учебные задания, которые они потом оценивали. В результате дети сдали итоговые тесты в два раза лучше, чем учащиеся из другой группы.

Следующий пример основан на обобщении опыта многочисленных экспериментов, в которых участвовали учащиеся всех школьных возрастов.

В исследованиях было выявлено, какое влияние оказывает применение формирующего оценивания на достижения детей с проблемами в обучении. Полученные данные убедительно показывают, что значительный прогресс в результатах учащихся достигается только в том случае, когда обратная связь от учителя к ученикам и от учеников к учителю осуществляется систематически, а не время от времени, как это бывает обычно. Формирующее оценивание усиливает прогресс учащихся с проблемами в обучении даже больше, чем обычных учеников.

Интересные результаты влияния формирующего оценивания на успешность обучения были получены в ходе эксперимента, проводившегося в США с детьми пятилетнего возраста из малообеспеченных и проблемных семей. Учителя, принимавшие участие в

---

<sup>10</sup> Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., William D. Assessment for learning. Putting it in to practice. 2003.

эксперименте, использовали в своей работе оценочные процедуры, которые включали: стартовое оценивание для определения уровня каждого ребёнка; проведение консультации относительно наблюдаемого прогресса через две недели; новое оценивание с целью диагностики и определения индивидуальных потребностей ученика после четырёх недель; заключительное оценивание по завершении курса через восемь недель. Оказалось, что ученики, принявшие участие в эксперименте, продемонстрировали значительно больший прогресс в чтении, математике и естественных науках, чем учащиеся в другой группе.

Эффективность использования формирующего оценивания была подтверждена и в исследовании, в котором приняли участие учащиеся средней школы, изучающие естественные науки.

При изучении естественных наук применялся проектный метод, включающий обсуждение и дискуссию. Все классы изучали предмет по одной программе, и все ученики работали в партнёрских группах. В одной группе часть учебного времени была посвящена общей дискуссии, в другой – то же самое время было занято обсуждением, которое было организовано так, чтобы школьники проводили партнёрское оценивание презентаций друг друга и самооценивание.

Все ученики, начиная работу над проектом, выполнили один и тот же тест, проверяющий базовые умения. Сравнение результатов показало значительно больший прогресс в обучении во второй группе.

Таким образом, имеющиеся данные позволяют говорить о том, что применение методов формирующего оценивания в работе с учащимися различных возрастных групп, на разных предметах и в разных странах показывает высокую эффективность. Также можно отметить, что эффект применения формирующего оценивания оказывается наиболее значимым для тех, кого относят к категории неуспешных учеников.

Для современной отечественной школы в ситуации введения новых требований к результатам образования, которые поддерживаются и ФГОС, и строгим контролем ЕГЭ, ГИА и других проверочных процедур, оба этих эффекта крайне важны.

Рассмотрим подробнее принципы использования формирующего оценивания.

## ***Принципы использования формирующего оценивания***

Чем формирующее оценивание отличается от традиционного оценивания учителем своих учеников, которое постоянно происходит в классе?

Рассмотрим важные для этого различия принципы.

### **Формирующее оценивание**

- *Центрировано на ученике.* В центре формирующего оценивания – ученик. Внимание учителя и ученика в большей степени фокусируется на отслеживании и улучшении процесса учения, а не преподавания. При его использовании учитель и ученик получают информацию, на основании которой они принимают решения, как улучшать и развивать учение.
- *Направляется учителем.* Применение формирующего оценивания предполагает автономию, академическую свободу и высокий профессионализм учителя, поскольку именно он решает, что оценивать, каким образом, как реагировать на полученную информацию. При этом учитель не обязан обсуждать результаты оценивания с кем-либо помимо собственного класса.
- *Разносторонне результативно.* Поскольку оценивание сфокусировано на учении, оно требует активного участия школьников, благодаря чему они глубже погружаются в материал и развивают навыки самооценивания. Это приводит к тому, что растёт их учебная мотивация, поскольку дети видят заинтересованность преподавателей, стремящихся помочь им стать успешными в учёбе. Кроме того, учителя постоянно спрашивают себя: «Какие наиболее существенные знания и умения я стремлюсь преподавать своим ученикам?»; «Как я могу выяснить, научились ли они этому?»; «Как я могу помочь им учиться лучше?». Если учитель, отвечая на эти вопросы, работает в тесном контакте с учениками, он совершенствует свои преподавательские умения и приходит к новому пониманию своей деятельности.
- *Формирует учебный процесс.* Цель формирующего оценивания – улучшать качество учения, а не обеспечивать основания для выставления отметок.
- *Определено контекстом.* Формирующее оценивание осуществляется с учетом как нужд учителя, учеников, так и характеристик изучаемых дисциплин. Формы и критерии оценивания зависят

от конкретной ситуации. Поэтому то, что хорошо работает в одном классе, не обязательно подойдёт для другого.

- *Непрерывно.* Оценивание – это продолжающийся процесс, который запускает механизм обратной связи и постоянно поддерживает его в работающем состоянии. Используя различные техники, учитель получает от учеников обратную связь относительно того, как они учатся, и сообщает им, как можно улучшить процесс учёбы. Для того чтобы проверить, насколько эти предложения оказались полезны, учителя опять запускают механизм обратной связи, проводя новое оценивание. Этот подход интегрируется в ежедневную учебную работу, происходящую в классе.
- *Основано на качественном преподавании.* Формирующее оценивание опирается на высокопрофессиональное преподавание и с помощью механизма обратной связи, информирующей учителя о том, как учатся ученики, позволяет ему работать более систематично, подвижно и эффективно.

Чтобы представить все эти принципы в действии, опишем работу в классе, в котором активно применяются приёмы формирующего оценивания.

Во время урока между учителем и детьми идет постоянный диалог. Учитель комментирует работы учеников, показывая, что им удалось в этой работе и что нужно сделать, чтобы следующая была лучше.

Ученики взаимодействуют друг с другом, задают вопросы не только учителю, но и товарищам, вместе обсуждают чью-либо работу, дают оценку собственной. Учебный процесс открыт для учеников: в начале урока обсуждаются не только цели и задачи урока, но и то, как будут оцениваться работы. Критерии оценки обсуждаются и принимаются учителем вместе с учениками.

В классе задаётся много вопросов, которые направлены не только на проверку знания материала, выполнения домашнего задания, а на выяснение того, что понятно или непонятно ученикам, что им интересно и может усилить учебную активность. Преобладают вопросы, которые носят преимущественно открытую проблемную форму: «Почему?», «Как вы это можете объяснить?», «Какую связь вы видите?» – и стимулируют осмысление изучаемого материала.

Может показаться, что нечто подобное происходит и на обычном уроке. Учитель в процессе преподавания воспринимает вопросы уче-

ников, их комментарии, поведенческие реакции и отвечает на них. Но суть в том, что эта работа, как правило, не находится в фокусе его внимания. Учитель зависит от своих впечатлений и переживаний того, как учатся его ученики, он делает на этом основании важные суждения, но почти никогда не выносит процесс такого оценивания вовне. Не ищет подтверждения своих впечатлений, не сравнивает их с тем, как воспринимают процесс собственной учёбы сами ученики.

В ходе преподавания учителя накапливают много информации о процессе учения, но большая часть их выводов и предположений остаётся непроверенной.

При использовании формирующего оценивания учитель, наблюдая за учениками и получая от них обратную связь в виде вопросов и суждений, корректирует на этом основании преподавание, ставит перед учениками те или иные учебные задачи.

Даже когда учителя вполне традиционными способами – посредством опросов, контрольных, домашних заданий и экзаменов – собирают обширную информацию о том, как учатся дети, оказывается, что эта потенциально полезная информация поступает слишком поздно. Она уже не имеет перспективы для учеников – не может действительно повлиять на их учёбу.

На практике очень трудно «перепрограммировать» учеников, которые привыкли думать о том, что они написали в тестах и за что получили отметки, как о материале, который они «прошли» и «сдали». Поэтому наиболее эффективное время для оценивания и налаживания обратной связи – это период до начала тестовых проверок и экзаменов. Цель подобного оценивания – создание именно такой ранней обратной связи.

### ***Особенности формирующего оценивания***

Для понимания специфики использования формирующего оценивания в образовательном процессе важно ответить на ряд вопросов.

#### **Что такое формирующее оценивание?**

Формирующее оценивание отличается от традиционных подходов к оценке результатов учебной деятельности учащихся следующими особенностями:

- *Формирующее оценивание* – это больше, чем маркировка. В его основе – механизм, обеспечивающий преподавателя инфор-

мацией, которая нужна ему, чтобы совершенствовать преподавание, находить наиболее эффективные методы обучения, а также мотивировать учеников более активно включиться в своё учение.

- *Формирующее оценивание* – это обратная связь, с помощью которой учитель получает информацию о том, чему ученики обучились и как учатся в данный момент, а также о том, в какой степени удалось реализовать поставленные учебные цели. Чтобы эта обратная связь сработала на повышение качества учения, необходимо не только определить, на каком уровне ученики должны владеть содержанием курса к его окончанию, но и до какой степени они осваивают его по ходу курса.
- *Формирующее оценивание* направляет учение. Традиционные техники оценивания, например тестирование, как правило, проверяют, знают ли ученики конкретные факты и могут ли решать задачи по определённому алгоритму, – это создаёт у учеников представление, что именно такой род знаний является наиболее ценным. Написав тесты, ученики узнают о том, какого уровня они достигли, пройдя тот или иной курс. В результате школьники привыкают изучать предмет, не достигая глубокого понимания основных понятий и законов. Как самое важное и обязательное воспринимается именно то, что проверяется. Используя формирующее оценивание, можно управлять вниманием учеников. Для этого необходимо определить: что ученик должен извлечь из учебного курса; какие формы оценивания этому соответствуют.

### **Зачем мы оцениваем?**

Формирующее оценивание используется для того, чтобы выяснить, достигнуты ли поставленные учебные цели. Преподавая тот или иной курс, учитель принимает решение о том, что ученики должны знать и уметь по его завершению. Исходя из этого, он определяет содержание курса: темы, их последовательность и т.д. и формы работы – эксперименты, лекции, групповые занятия, домашние задания, которые дадут возможность полностью покрыть содержание курса. Кроме того, он решает, какие методы оценивания будет использовать – тесты, письменные задания, практические работы и т.п. Все эти решения в любом случае

отражают поставленные преподавателем цели, и хорошо, чтобы они были обозначены ещё на том этапе, когда он планирует курс. Затем предстоит измерить, в какой степени они достигнуты. Важно выбрать именно такие формы оценивания, которые подходят для конкретных целей, то есть согласовать используемые оценочные техники с поставленными учебными целями.

### **Почему мы будем оценивать именно таким образом?**

Формирующее оценивание позволяет согласовать результаты оценивания с поставленными целями. Наиболее распространенные техники тестирования позволяют оценить знание фактов и способность решать задачи с помощью алгоритма.

В случае если установленные цели являются иными, например, предполагают понимание процессов и законов, долговременный интерес к предмету, способность критически анализировать информацию, традиционные формы оценивания не позволяют получить необходимые данные. Неправильно выбранные техники оценивания дадут ученикам неправильный посыл относительно того, чего мы от них хотим и что они должны взять из изучаемого курса.

Покажем, как можно спланировать оценивание и использовать его на уроке. Ассоциация преподавателей естественных наук, организованная Национальным институтом естественнонаучного образования Университета Висконсин-Медисон представила весь процесс обучения в виде модели Дорожной карты с постановкой учебной цели в начале, прокладыванием пути и оцениванием в конце (рис. 1.1).

Оценивание говорит учителю, достиг ли он пункта назначения или нет, и надо ли продвигаться к нему по-другому. Эта Дорожная карта обеспечивает детальную разработку всех действий учителя, которые нужно совершить согласно указателям по ходу пути. Выбрав стартовой точкой оформление целей, дальше надо двигаться следующим образом:

- перевести цели в измеряемые учебные результаты;
- определить необходимый для них уровень достижений;
- отобрать и содержание, и техники оценивания;
- выбрать и реализовать соответствующие методы обучения;
- провести оценивание и установить, достигнуты ли измеряемые учебные результаты.



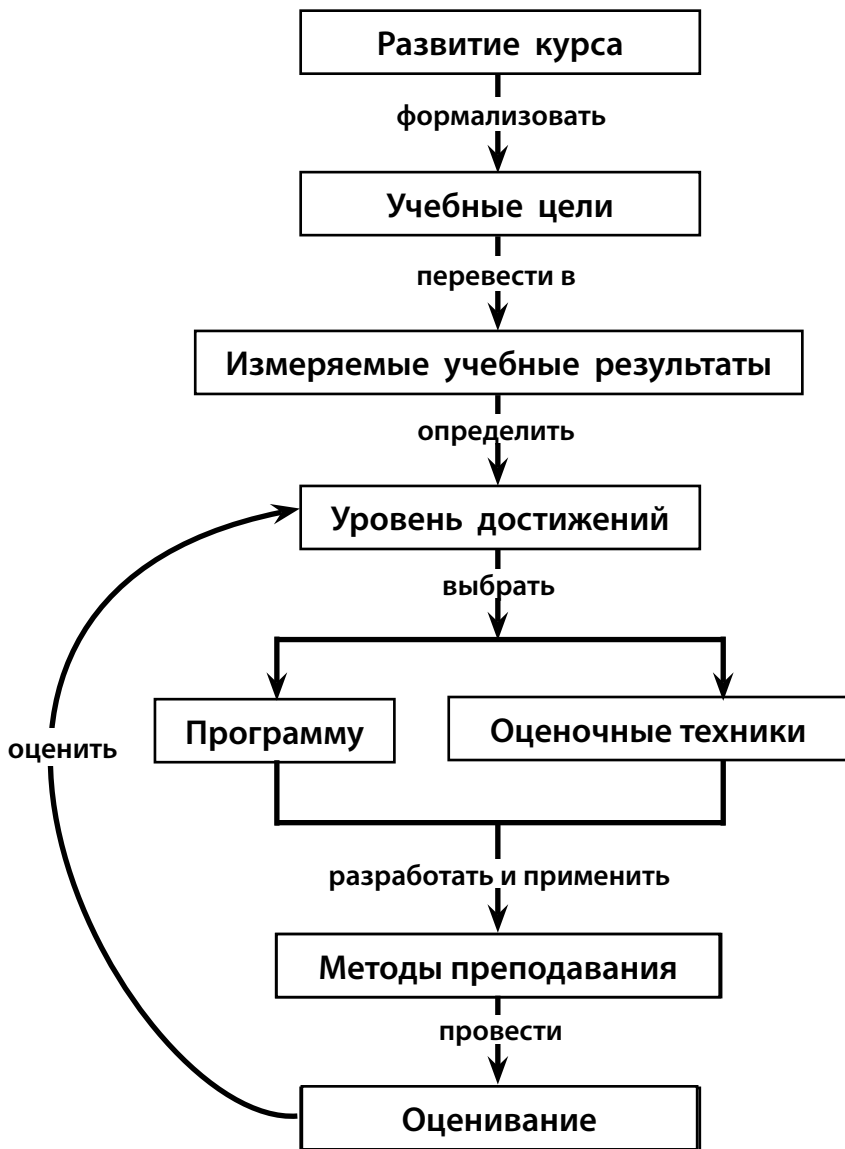


Рис 1.1. Дорожная карта учебного курса

Рассмотрим оценочную методику, типичную для формирующего оценивания. Цель её использования – проверить, насколько ученик овладел конкретными математическими умениями. Овладеть ими было учебной целью. Учитель выделил три возможных уровня, которых мог достичь ученик:

1. *Уровень знания* – умение действовать по алгоритму. Для проверки того, достиг ли ученик этого уровня, даётся первое задание. Оно проверяет, знает ли ученик формулу вычисления площади.
2. *Уровень понимания* – умение анализировать ситуацию, опираясь на имеющееся знание. Для проверки этого уровня даётся второе задание, которое проверяет, умет ли ученик рассуждать и проводить такой анализ.
3. *Уровень применения* – умение применять знание для решения практических задач, определять, каким алгоритмом нужно воспользоваться в прикладных целях. Для проверки этого уровня даётся третье задание, которое требует решить практическую задачу в понятной ученику жизненной ситуации.

Поскольку цель учителя не только проверить учеников, но и научить их проводить рефлексию и оценку своих знаний, он предлагает каждому ученику проверить себя самостоятельно по опроснику (см. Приложение 1).

Подобная оценка может быть проведена накануне контрольной работы, в которой ученики будут выполнить аналогичные задания. Определив, какого уровня владения материалом они достигли, ученики смогут вместе с учителем поставить новые задачи, которые могут быть разными для разных детей. Этот пункт – постановка новых учебных целей по результатам оценивания – на нашей карте означает переход на новый цикл.

Итак, обобщая вышесказанное о формирующем оценивании, можно представить общие идеи его использования.

*Учителю* для того, чтобы совершенствовать преподавание, нужно прежде всего определить и представить ученикам учебные цели и задачи, а затем наладить обратную связь. Полученная информация покажет ему, в какой степени эти цели и задачи реализованы, и что ему целесообразно сделать или изменить, чтобы ученики достигли следующих уровней овладения материалом.

**Учащимся**, чтобы совершенствовать учение, необходимо получить вовремя и во всей полноте соответствующую обратную связь, а также научиться самостоятельно оценивать то, как они учатся.

**Форма оценивания**, которая больше всего помогает совершенствовать учение и преподавание, – это формирующее оценивание, которое проводится не внешними экспертами, а самими учителями.

При включении формирующего оценивания в учебный процесс необходимо учитывать *ряд условий*.

*Первое и самое главное:* использование различных инструментов формирующего оценивания требует определённой организации учебного процесса. Внедрение новых методик и инструментов возможно, только когда ученик активно вовлечён в учебный процесс, когда на уроке есть место взаимодействию учеников в парах и группах, обсуждению с учителем, свободным вопросам.

*Второе важное условие* относится к использованию результатов оценивания. Чтобы оценивание действительно было формирующим, необходимо, чтобы его результаты использовались для корректировки учения и преподавания. Они обязательно должны «передаваться» в руки ученика и использоваться для планирования. Только тогда формирующее оценивание будет положительно влиять на учебную мотивацию школьников и на их самооценку.

*И, наконец*, надо ясно осознавать, что введение формирующего оценивания неизбежно связано с изменением того, как учитель понимает свою роль в отношениях с учениками, и того, как он действует в классе, его личного педагогического стиля. Надо также понимать, что жёсткий внешний контроль и отчётность не способствуют развитию новой оценочной практики.

Постоянное внимание к оценочному процессу и точное соблюдение правил его применения, конечно, требует от учителя усилий и занимает его время. В то же время систематическое участие в творческом поиске, без которого невозможно формирующее оценивание, – это мощный источник мотивации, роста и обновления для преподавательского состава.

Формирующее оценивание не предполагает специализированной подготовки. Его может проводить квалифицированный преподаватель.

даватель любого предмета. Сотрудничество коллег-преподавателей и активное привлечение к оцениванию учеников приводит к тому, что и учителя, и ученики добиваются улучшений. И, главное, они получают от этой работы личное удовлетворение.

Ученикам тоже придётся перестраиваться и привыкать «жить по-новому». Для учеников перспектива может выглядеть так, как её описал один педагог, осваивавший новый подход:

«Значительная часть учеников вовсе не стремится выкладываться и учиться изо всех сил. А просто хочет “пройти” тему или предмет, “пройти” неделю, четверть или учебный год. Не слишком утомляясь и имея время для дел более интересных, чем учёба... Формирующее оценивание, безусловно, предполагает, что произойдёт сдвиг, и ученики будут значительно серьёзнее относиться к учёбе... Каждый учитель, который хочет применять формирующее оценивание, должен будет изменить свою позицию и преодолеть эти неприятные привычки своих учеников. Надо иметь в виду, что некоторым детям и подросткам, которых он обучает, оказалась навязанной позиция “плохого ученика”, “негативиста”, и они считают себя такими по привычке»<sup>11</sup>.

Поэтому важнейшим вектором формирующего оценивания может стать движение в двух направлениях.

Первое – к осознанию самим учеником разрыва между тем, чего он хочет достичь (в знаниях, понимании, умениях), и тем, где он находится в данный момент. Второе – к планированию того, что ученик сделает, чтобы этот разрыв сократить.

Ученику сначала нужно понять на основании тех или иных фактов, что разрыв существует, и затем, опираясь на эти факты, предпринять нужные действия и улучшить ситуацию. И хотя учитель может стимулировать и направлять процесс, улучшить своё положение может только сам ученик. Не надо рассматривать ученика как пассивного адресата наших посланий и призывов. Это ошибка. С первых шагов в школе дети принимают решения о том, как действовать, насколько вкладываться в происходящее на уроке и на что рассчитывать.

Это описание можно рассматривать как теоретическое обоснование важнейшего факта, подтверждённого рядом исследований:

---

<sup>11</sup> Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., William D. Assessment for learning. Putting it into practice. 2003, p. 14.

развитие у учеников умения самооценки – это основной пункт любых программ формирующего оценивания.

### **Вопросы и задания для самостоятельной работы**

1. Что такое формирующее оценивание? Каковы возможности его использования в образовательном процессе?
2. Как изменились требования к результатам обучения с учетом введения новых ФГОС? Какие требования предъявляются к оцениванию результатов обучения?
3. В чём, по Вашему мнению, заключаются преимущества использования формирующего оценивания по сравнению с традиционными методами?
4. Какие сложности могут возникать при использовании метода формирующего оценивания?
5. Проанализируйте представленную выше Дорожную карту учебного курса (рис. 1.1.). Объясните, как действует обратная связь. Приведите примеры постановки учебных целей, проверяемых результатов, выбора оценочных техник.

### **Литература**

1. Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учёта их индивидуальных достижений / Под ред. Л.Е. Курнешовой. Вып. 2. М.: Школьная книга, 2005.
2. Тряпичкина Н.П., Родионова Н.Ф. Модернизация общего образования: оценка образовательного результата. СПб., 2002. 225 с.
3. Чошанов М.А. Школьная оценка и старые проблемы // Педагогика. 2000. № 10. С. 45–102.
4. Шнейдер М.Я. Оценка качества образования в школах Международного бакалавриата // Вопросы образования. 2005. № 1.

### **Интернет-источники**

1. Романов Ю.В. Система оценивания: опыт осмысления и использования: <http://schools.techno.ru/ms45/win/history/krit8-9.html>
2. Таксономия Б.Блума: [http://www.seua.am/eng/new\\_edu\\_technol/BloomElicit.htm](http://www.seua.am/eng/new_edu_technol/BloomElicit.htm)
3. <http://www.flaguide.org/intro/intro.php> (техники внутриклассного оценивания – сайт для учителей)

**Приложение 1. Опросник для самодиагностики  
математических знаний и умений**

**Инструкция.** Учащимся предлагается ответить на вопрос, заполнив таблицу.

<b>Насколько уверенно ты чувствуешь себя в следующих ситуациях?</b>	<b>Очень уверенно</b>	<b>Уверенно</b>	<b>Довольно уверенно</b>	<b>Неуверенно</b>
1. Я могу высчитать площадь квадрата и прямоугольника				
2. Я могу объяснить, почему две фигуры с одинаковой площадью выглядят не одинаково				
3. Я могу вычислить, сколько квадратных метров ковра необходимо для конкретной комнаты				

## **Раздел 2. Формирующее оценивание: приёмы и возможности использования на уроках**

### *Основные методы и приемы использования формирующего оценивания на уроке*

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

Наиболее яркой презентацией основных стратегий формирующего оценивания на начальной ступени и поддерживающих их педагогических ценностей можно считать программу «Удовлетворение и радость», широко распространённую в английских школах.

*Основные принципы преподавания и учения, основанные на идеях данной программы, предполагают необходимость:*

- установить высокие ожидания и поддержать уверенность ученика в успехе;
- установить, что ученик знает, и строить всё дальнейшее обучение на этом;
- организовать учебный процесс так, чтобы он увлекал ученика и доставлял ему удовольствие;
- наполнять учение яркими эмоциональными переживаниями;
- делать каждого ребёнка активным соучастником собственного обучения;
- развивать общие учебные умения и личностные качества.

Формирующее оценивание, которое происходит на каждом уроке, – ключевой момент этой стратегии. Оно требует, чтобы учитель сосредоточился на том, как развивается учение в процессе урока, определяя какие улучшения надо внести, и какими будут последующие шаги.

В начале урока учитель обсуждает с целым классом и с группами учеников учебные цели, то есть то, что они смогут сделать в результате обучения и по ходу урока. В процессе всего урока детям даётся устная и письменная обратная связь: их ответы и работы соотносятся с учебными целями. Это позволяет ученикам опреде-

лить, в чём они были успешны и над чем им надо работать, чтобы продвинуться дальше.

Для этого учитель делает следующее: *задаёт вопросы, наблюдает и беседует с детьми.*

Одной из эффективных стратегий оценивания в ходе урока является *постановка вопросов*. Вопросы задаются учителем, чтобы определить стартовые позиции детей и учитывать их в ходе обучения. Учитель может использовать различные вопросы.

В терминах классификации Б.Блума<sup>1</sup> это могут быть вопросы на:

- *приложение*: Какие ещё примеры ты знаешь?
- *анализ*: Как ты можешь доказать, что ... ?
- *синтез*: Как можно это организовать, решить?
- *оценку*: Что ты думаешь о ... ?

При постановке вопросов необходимо убедиться, что все дети вовлечены в процесс ответов на вопросы.

Важной техникой формирующего оценивания выступает *наблюдение*. Наблюдая за детьми и слушая их дискуссию, учитель оценивает, как происходит учение. Наблюдая за определёнными детьми по намеченному плану, учитель поддерживает их в ходе урока.

Например, видя, что класс разделился на тех, кто справился с предложенным заданием, и тех, кто обнаружил непонимание материала, учитель переходит к дифференцированной работе в группах. У него есть, как минимум, две возможности:

1. Разделить учеников на группы по уровню достижений на данный момент и дать дифференцированные по сложности задания, оказывая поддержку группе, в которую вошли дети с наибольшими трудностями.

2. Сформировать смешанные группы, в каждую из которых войдут ученики, максимально овладевшие материалом, которым будет поставлена задача помочь справиться с заданием остальным участникам группы.

Вторым примером использования наблюдения на уроке может быть случай, когда учитель, заранее определив ученика, который нуждается в помощи, в течение всего урока отслеживает и корректирует его работу, а в конце урока обращает внимание класса на то, каков прогресс этого ученика, что было удачным в его работе.

---

<sup>1</sup> <http://www.flaguide.org/intro/intro.php>



Учитель может проводить краткие импровизированные *беседы-обсуждения* наиболее интересных или неожиданных ответов и действий во время урока. Дискутируя с учениками, учитель оценивает их понимание, обнаруживает причины затруднений и ошибочных понятий, фиксирует проблемные пункты урока. Проводя обсуждение, учитель проверяет предыдущие оценки и гипотезы, обсуждает прогресс учеников, результаты их самооценивания для того, чтобы подготовить следующие шаги в обучении. Например, учитель может зафиксировать момент, когда ответы учеников на заданный вопрос оказываются разными, и сделать этот вопрос предметом более тщательного разбора. Он просит учеников обосновать своё мнение, отнестись к мнениям других, отнестись к материалу, изученному ранее, и, после того как общее понимание будет найдено, предлагает отдельным ученикам сказать, как изменилось их понимание и суждение, что ещё осталось непонятным или вызывает вопросы.

*Анализ* как способ осуществления формирующего оценивания может быть использован следующим образом. Письменные работы обсуждаются и оцениваются *вместе с детьми*. Это делается для того, чтобы идентифицировать общие ошибки и неправильное понимание и показать детям, что нужно делать, чтобы улучшить свои работы. Например, учитель предлагает ученику прочитать свою работу и просит других учеников отметить то, что показалось им наиболее удачным в работе; что, по их мнению, можно было бы улучшить. После этого он предлагает детям внести свои конкретные предложения по улучшениям, подсказать автору работы нужные для этого слова, приёмы, термины, пути рассуждения, источники и т.д. В завершение учитель высказывает своё мнение, отмечает прогресс, достигнутый в данной работе по сравнению с предыдущими работами.

*Проверка понимания материала.* Проверка-повторение с заранее подготовленными или спонтанными вопросами позволяет в тот же момент оценить вместе с детьми их знания. Краткий проверочный обзор пройденного помогает ученикам и учителю выявить материал, который нуждается в повторении и пересмотре, и спланировать следующие этапы курса.

*Вовлечение детей в рассмотрение и рефлексию процесса учения* позволяет поддерживать и развивать навыки самооценивания и парного оценивания. Пара или небольшая группа учеников определяет,

что они знают и могут делать, а что остаётся для них трудным или непонятным, что им надо сделать в дальнейшем. Это позволяет осуществлять непрерывную обратную связь между учителем, отдельными учениками и группами, благодаря которой определяется, какого прогресса необходимо достичь и планируется то, как дети будут учиться в ближайшем будущем. Например, учитель может дать детям критерии, по которым можно оценить индивидуальную или групповую работу, и попросить их провести такое оценивание самостоятельно или в парах. Определить, чего пока не хватает, чтобы работа соответствовала этим критериям, и предложить какие-то конкретные изменения. Такое оценивание и планирование можно провести и на основании опросников для самодиагностики.

Проверяя себя по такому опроснику, ученики определяют, какие задания они могут выполнить, а какие нет, выясняют, в каких вопросах или темах они себя чувствуют неуверенно и над чем им надо работать в первую очередь.

Далее мы рассмотрим, как приемы формирующего оценивания могут быть использованы на уроке.

#### *Пример 1*

Учитель пишет задания на доске и без дальнейших комментариев предлагает детям выполнить их в парах. Затем наблюдает за работой пар, которые испытывали затруднения при выполнении аналогичных заданий на предыдущих уроках. В ходе общего обсуждения задания учитель поддерживает эти пары и помогает им отвечать на вопросы и объяснять свои действия. Позже учитель работает с этими детьми, объединёнными в группу, обсуждая с ними вклад, который они внесли в урок, и свои наблюдения за их работой в парах.

#### *Пример 2*

Учитель показывает классу письменные работы, выполненные на предыдущем уроке. Учитель оценивает работы, но не разбирает их. Учитель объясняет, что дети должны прочитать работу и обсудить, что они могли бы сказать автору: определяя сильные стороны работы и советуя, как можно улучшить работу. Учитель объединяет в группы детей, чьи работы были представлены и обсуждает с ними их работы для того, чтобы помочь им осознать свои успехи и сказать, как можно их развить. Потом учитель собирает все замечания, сделанные детьми, и на их основе формирует общие требования к работе, которые все ученики могут использовать в качестве критериев при оценке собственных работ.

### *Пример 3*

Собираясь провести самостоятельную работу, учитель накануне предлагает детям, разделившись на небольшие группы, составить список ключевых моментов, которые им необходимо понять к следующему уроку.

Учитель собирает листочки и вкладывает их в начало тетрадей учеников. Детям напоминают о целях урока, которые пересекаются с тем, что они перечислили в своих листочках. После такого обсуждения учитель может сделать выводы о том, что предстоит приготовить к следующему уроку как домашнее задание.

### *Пример 4*

Дети работали в парах. В середине урока учитель собрал класс вместе и предложил каждой паре задать те вопросы, которые вызвало у них задание, чтобы получить ответы, которые помогут им справиться с заданием. Учитель объединил пары в группы так, чтобы они могли обменяться вопросами. Ученики отвечают друг другу на вопросы и определяют те, на которые ответить не в состоянии. Учитель собирает все вопросы и планирует разбор полученных ответов в целом классе на заключительном обсуждении.

Рассмотрим, как формирующее оценивание может быть естественным элементом динамики урока.

*Краткий пятиминутный обзор-резюме результатов прошлого урока.* Для этого учитель использует вопросы, которые задаются без поднятия руки и могут обсуждаться с соседом. Детям предлагается быстро обсудить с партнёром то, что они поняли или не поняли на прошлом уроке. Это позволяют включить в работу всех учащихся.

После обсуждения учитель спрашивает детей, какие вопросы у них возникли, и таким образом собирает все ключевые моменты, которые не были поняты классом. Эта ситуация не является контрольным опросом, её цель – диагностика.

На основе заданных вопросов и наблюдений учитель может оценить, что дети понимают на данный момент и каковы их возможности продвижения.

Учитель подводит краткий итог и фиксирует для учеников, что они узнали, поняли, могут применить на данный момент и что будут делать дальше: какие вопросы изучать, какие умения осваивать в ближайшие несколько уроков и на уроке сегодня. Таким образом, постановка учебных целей следует за представлениями учеников и строится с опорой на них.

Приведённые примеры показывают, как учитель выстраивает обратную связь и как использует полученную информацию. Учитель получает от детей информацию (*индивидуально, в парах и группах*) использует её как индикатор их понимания и планирует следующие шаги в преподавании и учении.

Другим примером использования обратной связи является ситуация, когда учитель даёт задание и просит детей суммировать ключевые моменты, о которых нужно помнить, чтобы на их основании представить детям критерии успешного выполнения задания.

Как работают с информацией, полученной в ходе обмена обратной связью, дети?

*Первое*, чему должны научиться дети, – это соотносить успешность выполнения работы с учебными целями, которые отражены в критериях успешного выполнения, по которым оценивается работа (показателями, задачами).

*Второе* – определять то, что нужно улучшить или развить. Обсуждение и оценивание проводится индивидуально или в парах. Исправления и улучшения дети вносят сразу же, то есть улучшение качества происходит *«здесь и сейчас»*. Учитель просит детей отметить наиболее успешные моменты в выполненном задании или в процессе учения и те, что нуждаются в исправлении или развитии, используя в качестве руководства критерии успешного выполнения. Затем учитель просит учеников обменяться своими наблюдениями и оценками и организует на уроке общее (пленарное) обсуждение того, как развивалось учение. Дети получают поддержку, слушая высказывания одноклассников.

Урок может заканчиваться кратким обзором всех учебных целей (показателей) актуальных для данного этапа работы, и *это помогает детям увидеть, как учение будет развиваться и как сегодняшний этап учёбы связан с тем, как они будут учиться в дальнейшем*.

Следующий раздел будет посвящён более детальному рассмотрению особенностей использования обратной связи как основного компонента формирующего оценивания.

## **Обратная связь как основа формирующего оценивания**

Исследователи и практикующие учителя подчёркивают, что основной формирующего оценивания является *обратная связь*, т.е. информирование учителем ученика о результатах оценивания и, наоборот, получение им от учеников информации об учебном процессе.

Причём очень важно, чтобы информация, которую даёт ученику учитель, мотивировала его продвигаться, делать усилия и надеяться на успех.

Важно иметь в виду *основной принцип* такой обратной связи: оценивание, которое поддерживает учение, укрепляет мотивацию, направляя учащихся на прогресс и достижения, а не неудачи.

Сравнение ученика с теми, кто более успешен, чем он сам, снижает его учебную мотивацию. Это может приводить к тому, что ученик отдаляется и выпадает из учебного процесса в тех сферах, в которых он начинает чувствовать себя несостоятельным.

Исследования показали, что обратная связь оказывается бесполезной, если даётся в общих словах или ставит слишком широкие задачи (например, «не забудь использовать более яркие определения»). Только точная и конкретная обратная связь помогает ученику понять, как он может добиться улучшений.

Учащиеся нуждаются в информации и руководстве для того, чтобы планировать следующие шаги в обучении.

Учитель может: точно указать ученику его сильные стороны и посоветовать, как он может их развить; конструктивно представить его слабости; обеспечить ученику возможность улучшить свою работу.

Рассмотрим *принципы оказания обратной связи*, которые представлены в модели акцента на успехе и развитии, принятой в начальной школе Даннингтона<sup>2</sup>.

**1. Показывать, что получилось хорошо.** Учитель находит три наиболее удачных места в работе, которые соотносятся с учебными целями, и подчёркивает их, выделяет цветом или берёт в рамку. Это избавляет его от необходимости делать многословную запись.

---

<sup>2</sup> <http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/>

**2. Указывать, что нуждается в улучшении (исправлении).** Учитель, используя специальные символы, например стрелку, галочку и т.п., отмечает абсолютно точно места в работе, которые необходимо исправить.

**3. Давать рекомендации о необходимых исправлениях.** Учитель пишет, что нужно сделать для исправления и улучшения работы, чтобы ученик знал, как ему добиться нужного результата. Для этого существует три способа, каждый из них связан с определённой областью исправлений:

- *напоминание* (ученику напоминают установленные учебные цели);
- *показ* (приводят примеры того, что ученику необходимо сделать);
- *пример* (предлагают конкретные выражения, слова и формы, которые надо копировать).

**4. Создавать возможность вносить исправления.** На уроке детям дают время (примерно 10 минут), чтобы прочитать рекомендации и сделать соответствующие исправления. Учитель может попросить тех учеников, кто уже справился со своей работой, помочь тем, кто испытывает затруднения.

Например, после того как учитель раздал ученикам пятого класса проверенные домашние задания по русскому языку со своими замечаниями и рекомендациями, ученики приступили к их доработке и стали вносить исправления. Один из учеников, допустивший много грамматических ошибок, получил рекомендацию сверить правописание по орфографическому словарю и написать слова правильно.

После того как он выполнил часть этой работы, к нему присоединился другой ученик, закончивший свою собственную работу, и они вместе проверили расстановку знаков препинания. В конце урока исправленные работы были сданы учителю.

В таблице 2.1 представлены основные техники оценивания, обеспечивающие эффективную обратную связь для преподавателя и учеников.

Таблица 2.1. Техники оценивания

Название	Описание	Что делать с полученными данными
<b>Мини-обзор</b>	В течение последних нескольких минут урока попросите учеников ответить на половинке листка бумаги на следующие вопросы: «Какой момент был наиболее важным в том, что вы сегодня изучали?» и «Какой момент остался наименее ясным?». Цель – получить данные о том, как ученики поняли то, что изучали в классе	Просмотреть ответы и отметить наиболее полезные комментарии. На следующем уроке акцентировать те пункты, которые высветились благодаря комментариям учеников
<b>Цепочка заметок</b>	Ученики передают друг другу конверт, на котором учитель написал один вопрос по поводу происходящего на уроке. Получив конверт, ученик находит момент, пишет ответ и кладет его в конверт	Просмотрев все ответы, надо определить наилучшие критерии для определения групп ответов с целью выделения наиболее повторяющихся. Обсуждение этих ответов с учениками может улучшить преподавание и учение
<b>Магрица запоминания</b>	Ученики заполняют клетки диаграммы, которая имеет два измерения или две оси, обозначенные учителем определенным образом. Например, для музыкального курса это будет название стиля (барокко, классицизм) и страны (Германия, Франция и др.). Ученики помещают в нужную клетку разных композиторов, демонстрируя свою способность помнить и классифицировать ключевые понятия	Определить количество правильных и неправильных ответов для каждой клетки. Проанализировать разницу между шкалами и клетками и внутри каждой шкалы и клетки. Выделить образцы ошибочных ответов и подумать об их возможной причине

<b>Направлен- ная расшифровка</b>	Ученики пишут «перевод» с позиции неспециалиста (дают расшифровку) чего-либо, что они только что изучали, чтобы оценить свою способность к пониманию и переносу понятий	Категоризировать ответы в соответствии с характеристиками, которые кажутся наиболее важными. Анализировать ответы как внутри одной категории, так и в разных, выявляя возникшие проблемы
<b>Резюме в одном предложении</b>	Ученики делают резюме изученной темы в форме простых предложений, отвечающих на вопросы: «Кто сделал, что, кому, когда, как, почему?». Задача – требуется отбирать только четкие характеристики для каждого пункта	Оценить качество каждого резюме быстро и в целом. Отметить, идентифицируют ли ученики основные понятия пройденного материала и их взаимосвязи. Поделиться наблюдениями с учениками
<b>Карты приложения</b>	После преподавания важной теории, принципа или процедуры попросите учеников написать, по крайней мере, один вариант реального приложения того, что они только что изучили, для того, чтобы определить насколько они способны к переносу знаний	Быстро просмотреть все предложения и категоризировать их в соответствии с качеством. Подобрать широкий ассортимент примеров и представить классу

Включение представленных принципов и техник формирующего оценивания в учебный процесс требует использования специальных инструментов, формирующих у учащихся способности к самооцениванию.

### ***Использование методов самооценивания как способ развития самостоятельности учащихся<sup>3</sup>***

Развитие способностей учащихся к самостоятельной оценке результатов своей деятельности позволяет им оценить собственные успехи в той или иной деятельности, а также определить возможные

<sup>3</sup> <http://educate.intel.com/ru/AssessingProjects/>



действия по их улучшению.

Навыки самооценивания можно использовать в работе учащихся над проектом или других формах индивидуальной или групповой деятельности. Применение методов самооценивания может быть опорой для группового обсуждения работы, выполняться устно или же в письменной форме.

Исследования показывают, что в классах, где были запущены процессы самостоятельного обучения, появляются ученики нового типа, которые хотят пробовать новые стратегии и новые техники (Garrison, 1997), рассматривают проблемы как интеллектуальный вызов и наслаждаются учебой (Taylor, 1995). Тейлор обнаружил, что ученики в этих условиях мотивированы на устойчивое, независимое, целенаправленное и самостоятельное обучение. Все эти качества поддерживают навыки XXI века, которые необходимы для успешной деятельности в будущем.

Использование новых инструментов для оценивания требует подготовки учащихся и родителей, которые привыкли к тестам и опросам. Оценки на основе этих методик отражают более широкий круг знаний, навыков, стратегий и процессов, чем традиционные экзамены, следовательно, они требуют более глубокого понимания качества оценивания.

Ниже приведены варианты методик, которые можно использовать для организации самооценивания учеников.

*Методика «Карта самоотчёта»* (Приложение 2.1) позволяет обучать самооцениванию как самых младших учеников, поскольку основана на использовании понятных детям простых символов, так и детей более старшего возраста.

При использовании карты самоотчета применяются различные изображения лампочки, которые соответствуют трем возможным вариантам ответа учащихся на вопросы:

- «Этого не было – лампочка не горит»;
- «Это было иногда – лампочка горит»;
- «Это было часто или всегда – лампочка горит очень ярко».

Использование данной карты позволит ученику проанализировать свой опыт и сделать на основе этих самонаблюдений полезные выводы. Кроме того, карта ещё раз напоминает детям о том,

каковы были их учебные задачи, чему они учились, чего ожидает от них учитель.

Подобную карту учитель может составить для любого предмета, обозначив в ней как конкретные предметные умения, так и способы деятельности и общие учебные умения.

Методика «*Карта оценки групповой презентации*» (Приложение 2.2) используется при оценке результатов совместной деятельности учащихся. Ученикам предлагается заполнить определённую форму, когда они будут смотреть презентацию группы. Ученикам нужно посмотреть на приведённые ниже характеристики и дать свой отзыв на работу группы.

При оценке результатов предлагается использовать следующие варианты ответов:

«+» – отличная работа (трудно улучшить);

«=» – хорошая работа (хорошо, но вы видите способ улучшить);

«—» – слабая работа (многое нужно улучшить).

В методике «*Самооценка совместной работы*» ученикам предлагают не выбирать готовый ответ, а формулировать его в развёрнутом виде (Приложение 2.3). Это позволяет ученику осознать то, как он участвовал в разработке плана группового проекта: насколько был продуктивен, успешен, принят группой и полезен. Работа с этой методикой помогает формировать как коммуникативные умения учащихся, а так и навыки решения проблем и планирования своей деятельности.

Как вариант методики самооценки можно использовать составление отзыва на работы других учеников (Приложение 2.4). Предлагаемая форма используется при оценке презентаций проектных и исследовательских работ, но может применяться и в других учебных ситуациях по усмотрению учителя.

Представленные методы формирующего оценивания могут применяться как в широком диапазоне школьных предметов, так и с учащимися разных возрастных групп.

Новые инструменты оценивания при кажущейся простоте ставят перед учителем серьёзные требования и могут серьёзно поменять правила, на которых держится принятая практика.

В последней части этого раздела мы остановимся на требованиях и ожиданиях от учителей, осваивающих новые инструменты, и возможностях и путях их внедрения в практику.

## ***Возможности использования приёмов формирующего оценивания на уроках***

Основная цель введения элементов формирующего оценивания – это трансформация того, как учатся дети: мы это делаем для того, чтобы максимально усилить включённость учеников в учебную активность, во все учебные работы, принципиально изменить их роль в учебном процессе.

Мы хотим, чтобы ученики чувствовали и осознавали себя всё более ответственными за то, как они учатся, к каким результатам приходят и были уверены в том, добьются прогресса благодаря своим усилиям. Это центральный пункт. То есть мы, прежде всего, делаем акцент на учении и используем оценочные инструменты для того, чтобы поддерживать учение, улучшать его. Это не вопрос быстрых эффектов, надо рассчитывать на долговременную ежедневную работу.

Такое понимание, естественно, требует от учителя изменения своей позиции и задач, которые он перед собой ставит. Учителю нужно иначе взглянуть на свою практику и решиться внести в неё что-то новое, понимая, что это вполне рискованно, возможно приведёт к проблемам, но важно для него и может принести огромную пользу детям.

Совместное обсуждение и осмысление целей нововведений, серьёзности задач необходимо для запуска школьного проекта нововведений. Если это не сделать на старте, к подобным вопросам придётся много раз возвращаться по ходу работы.

Достигнутое понимание нужно конвертировать в план действий, в котором точно определено, кто, в каком классе и на каком предмете работает с новыми методиками и инструментами. В плане нужно определить этапы появления новых инструментов, их апробации, рефлексии и распространения новых практик.

Этапы введения техник формирующего оценивания:

- решить, что надо узнать посредством внутриклассного оценивания;
- выбрать техники, соответствующие стилю работы преподавателя и легко вводимые в данный класс;
- объяснить цель происходящего ученикам;
- после завершения оценить результаты и определить, что надо изменить в учебном процессе;

- дать информацию детям о том, что узнал преподаватель и как он собирается это использовать.

Принципиально важно понимать, что учителя, вовлечённые в новую работу, будут осмысленно тратить свои усилия только в том случае, когда их инициатива значима для школы, поддерживается администрацией и рассматривается как весьма ценный ресурс развития школы в целом.

Несмотря на то что, понимая важность изменения учебной деятельности школьников, имеет смысл проектировать нововведения в масштабах всей школы, начинать надо с небольшой экспериментальной площадки, на которой будет действовать группа учителей.

Это важно, поскольку представленный опыт работы с формирующим оцениванием для каждого конкретного школьного коллектива будет хотя и необходимым, полезным, но всё-таки чужим. Его нужно адаптировать к уникальной практике данной школы, её стилю работы, отношений, её контингенту. Поэтому начинать лучше с малого.

При этом каждый учитель, участвующий в освоении новых форм работы и инструментов может вводить их в разной последовательности и в разном темпе. Траектория нововведений у каждого учителя будет своя, разные учителя в качестве приоритетных могут выбрать разные методики. Надо ожидать, что одни учителя проявят энтузиазм по отношению к новому подходу, в то время как другие будут осторожны или предпочтут избегать изменений.

Важно, чтобы полученный опыт был представлен всем коллегам и активно обсуждался.

Практика показывает, что за первой группой энтузиастов приходят педагоги, которые, посмотрев на происходящее, решают, что этот пример убедительный и можно ему последовать. Так постепенно формируется более широкая команда участников преобразований.

Можно, например, начать с одной школьной ступени или с одной предметной группы учителей. Каждый педагог берёт для апробации сначала только одну методику, через несколько месяцев, проанализировав свой опыт и опыт коллег, расширяет свой репертуар. Группа работает в течение одного учебного года, по-

сле чего происходит её укрепление. В работу включаются новые педагоги, экспериментальное поле расширяется на новые ступени либо предметы.

После первого года работы группа «основателей» готовит отчёт о своём опыте, включая его оценку, который будет изучаться и обсуждаться в педагогическом коллективе.

Можно также создать первичную небольшую группу из учителей, работающих на разных ступенях, с разными предметами. Так, чтобы их наработки распространились и внутри школьных подразделений и между ними. Несмотря на уникальные особенности разных предметов, учителя, наблюдая опыт коллег, решают попробовать адаптировать их инструменты к собственному преподаванию и обнаруживают, что это вполне возможно и интересно. Как правило, это легко получается с такими инструментами, как «понятийные карты», разного рода рубрики, листы самоотчёта, методика составления тестов.

Третий путь – это пробы в размере всей школы, которые в течение одного года дают масштабную информацию об изменении образа действий и позиции учеников, связанных с введением формирующего оценивания. Слабой стороной такого решения надо признать то, что в этом случае в работу вовлекаются не только педагоги, настроенные на успех, но и скептики, и противники инноваций.

Для успешного начала внедрения формирующего оценивания в образовательный процесс можно воспользоваться следующими советами:

- если внутриклассное оценивание не отвечает профессиональным убеждениям учителя и интуитивно он его отвергает, не надо использовать этот подход;
- не надо вменять внутриклассное оценивание учителю в обязанность и превращать в тяжкую обузу;
- не надо предлагать ученикам работать с той техникой оценивания, которую учитель не опробовал на собственном опыте;
- если проведение оценивания и его обсуждение потребует больше времени, чем предполагалось, надо его потратить;
- убедитесь, что обратная связь налажена. Ученики должны знать, какую информацию получил учитель и как он вместе с ними может ее использовать для улучшения учебного процесса.

### Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте характеристику основных форм и методов формирующего оценивания. Приведите примеры их использования на уроке.
2. Что такое обратная связь? Каковы принципы ее использования?
3. Какие методы самооценивания можно использовать в работе с учащимися? Проанализируйте предложенные методы с точки зрения их возможностей в развитии самостоятельности учащихся.
4. Определите, какие из применяемых Вами в собственной практике оценочных техник могут быть использованы или модифицированы для формирующего оценивания.
5. Как представленные методы формирующего оценивания соотносятся с требованиями ФГОС? Какие результаты могут оцениваться с их помощью?

### Литература

1. *Корнеева Е.В., Глухемчук Е.А., Никитин Ю.М.* Некоторые подходы к развитию оценочной самостоятельности обучающихся (из опыта работы НОУ «Город Солнца») // Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учёта их индивидуальных достижений / Под ред. Л.Е. Курнешовой. Вып. 2. М.: Школьная книга, 2005. С. 74–77.
2. *Литвяк Е.Н., Хилтунен Е.* Идея школы Монтессори // Школа сотрудничества. Первое сентября, 2000. С. 76–81.
3. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения / Под ред. А.Г. Каспржака, Л.Ф. Ивановой. М.: Просвещение, 2004. 416 с.
4. *Новожилова Н.В., Фирсова М.М.* Новые формы учёта успешности выпускников гимназии: проблемы и перспективы // Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учёта их индивидуальных достижений / Под ред. Л.Е. Курнешовой. Вып. 2. М.: Школьная книга, 2005. С. 4–8.
5. *Уваров А.Ю.* Кооперация в обучении: групповая работа // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания / Под общ. ред. Л.И. Сёминой. Том 2. М.: Бонфи, 2002. С. 205–408.
6. *Цукерман Г.А., Мастеров Б.М.* Психология саморазвития. М.: Интерфакс, 1995. 286 с.























### Интернет-источники










1. Оценивание в начальной школе:  
[http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/learning\\_and\\_teaching/1041163/](http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/learning_and_teaching/1041163/)
2. Оценивание в начальной школе:  
<http://www.aaia.org.uk/assessment.asp>

### Приложение 2.1. «Карта самоотчёта»

**Инструкция для учителя:** «Используйте этот проверочный лист при работе с учениками начальных классов, чтобы помочь им осмыслить свою работу. Попросите детей прочитать то, что написано в карте, и определить происходило ли это с каждым из них. Скажите о том, что они могут выбрать три варианта ответа – никогда, иногда, часто – и обвести кружком соответствующую лампочку, как вариант – закрасить соответствующий квадратик».

#### *В ходе моего проекта я...*

Попробовал новые вещи			
Ждал своей очереди			
Работал вместе			
Спрашивал/помогал			
Решал проблемы			
Делал правильный выбор			
Проверял свою работу			
Был сосредоточен на выполнении задачи			

Поддерживал других			
Продолжал пытаться, даже если не получалось			
Делал свое дело хорошо			

## Приложение 2.2. Карта оценки групповой презентации

Фамилия, имя: \_\_\_\_\_

Дата: \_\_\_\_\_

Группа, которую наблюдал: \_\_\_\_\_

- Группа работала над темой
- Презентация группы была интересной (голос, движение, взаимодействие, контакт с аудиторией)
- Презентация была понятной и визуально ясной – она помогла мне лучше понять тему
- Все члены группы участвовали в презентации
- Все участники отнеслись к проекту серьезно
- Группа подробно и детально отвечала на вопросы
- Презентация была содержательной (броское начало, детали в середине, хорошее заключение)
- Я узнал новые вещи из презентации
- Презентация хорошо отработана (без ошибок, каждый человек знает свою часть)
- Выступающие говорили ясно и громко, так что всем было слышно.



### **Приложение 2.3. Примерный бланк методики «Самооценка совместной работы»**

Примеры того, что я предложил в ходе планирования проекта:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Примеры того, что я внес в выполнение проекта:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Примеры моих идей, которые помогли проекту:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Примеры того, как я помог группе удерживать внимание на цели проекта:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Примеры стратегий, которые я использовал для разрешения конфликтов и решения проблем:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

**Приложение 2.4.**  
**Форма отзыва о презентации**

Ваше имя, фамилия: \_\_\_\_\_

Имя, фамилия рецензируемого:

\_\_\_\_\_

Название проекта: \_\_\_\_\_

Две похвалы работе:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Два предложения по работе:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Я не вполне согласен с тем, что ...

Я хочу знать больше деталей о ...

Другие идеи и замечания:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Раздел 3. Техники формирующего оценивания: рефлексия и самооценивание. Специфика использования на разных ступенях школьного обучения<sup>1</sup>**

Работа с инструментами формирующего оценивания на любом этапе школьного обучения строится на одних и тех же основаниях и является в этом смысле непрерывной. Поэтому в основной и старшей школе она может быть продолжением той практики, которая сложилась на начальном этапе обучения. Принципы, на которых основывается формирующее оценивание в начальной школе и на следующих ступенях, не меняются, как не меняются и основные его элементы: обратная связь, открытость критериев оценивания, активное участие в оценивании учеников. Ряд инструментов, таких как карты самодиагностики, отличаются от тех, которые применяются в начальной школе, в основном только содержанием вопросов. Другие, например недельные отчёты, которые будут представлены ниже, в полной мере могут быть применимы с учениками основной школы и старше.

#### ***Методика «Недельные отчёты»***

Использование методики «Недельные отчёты» позволяет обеспечивать быструю обратную связь, с помощью которой ученики сообщают, чему они научились за неделю и какие трудности у них возникли. Эту методику можно использовать в работе с детьми, которые уже могут определить, насколько им понятен материал и сформулировать вопрос, если чувствуют себя неуверенно. Как правило, этого можно ожидать от учеников, достигших подросткового возраста, то есть в середине основной школы. Но решение, справятся ученики с такой задачей или нет, остаётся за учителем.

Форма проведения методики достаточно простая. «Недельные отчёты» – это опросные листы, которые ученики заполняют раз в неделю, отвечая на 3 вопроса:

1. Чему я научился за эту неделю?

---

<sup>1</sup> Представленные в разделе техники разработаны Ассоциацией преподавателей естественных наук: <http://www.flaguide.org/intro/intro.php>

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

Ниже в таблице приведены основные характеристики этой методики, которые могут быть полезны учителю в организации работы с новым инструментом оценивания.

**Таблица 3.1.**  
**Характеристики методики «Недельные самоотчёты»**

<b>Время для подготовки учителя</b>	Минимальное. Вопросы можно написать на доске или заранее приготовить формы с вопросами и раздать ученикам
<b>Время для подготовки учеников</b>	Ученикам необходимы объяснения относительно цели таких отчётов. Они должны потренироваться, чтобы ответить на первый вопрос
<b>Время проведения</b>	Время на уроке не требуется. Отчёт пишется дома
<b>Предметы</b>	Практически все
<b>Размер класса</b>	Любой
<b>Специальные технические требования</b>	Нет
<b>Выполняется индивидуально или группой</b>	Индивидуально
<b>Результаты анализа</b>	Отчёты требуют тщательного анализа. Учитель должен найти возможность ответить на нетипичные отчёты индивидуально, а типичные разобрать в классе
<b>Что ещё нужно иметь в виду</b>	Ученики должны видеть, что отчёты помогают им в учёбе; в противном случае они не будут воспринимать их серьёзно

Рассмотрим ответы учеников из недельных отчётов.

*Пример 1: Основы физики*

### **1. Что я выучил на этой неделе?**

Физика состоит из нескольких основных разделов: механики, молекулярной физики, электродинамики, оптики и ядерной физики. Дальше мы погрузились в изучение механики, изучение движения как изменения положения тела по отношению к другому движению. Когда мы говорим о движении, мы учитываем две модели: одна касается неизменяемых объектов, а другая систем отсчёта.

Неизменяемые объекты – это тела, размеры которых меньше, чем расстояние, которое они покрывают. Вторая модель утверждает, что мы в каждом случае должны устанавливать систему отсчёта. Например, мы не можем сказать, что человек, сидящий на стуле неподвижен. Поскольку в действительности он находится в движении относительно, например, астронавта, стоящего на Луне, так как находится на Земле, которая постоянно движется. При этом сидящий человек действительно неподвижен относительно земли. Поэтому необходимо всегда указывать, по отношению к чему мы описываем положение объекта, иначе говоря, систему отсчёта.

Мы остановились на кинематике, разделе механики, который описывает, как объекты движутся. Как мы можем описать движение? Мы можем сделать это благодаря двум измеряемым величинам – скорости и ускорению. Скорость представляет собой кратчайшее расстояние между конечным и начальным положением тела, пройденное за определённое время ( $v = \frac{(x_2 - x_1)}{t}$ ). Ускорение представляет собой вектор, репрезентирующий изменение скорости за определённый отрезок времени  $a = \frac{(v_2 - v_1)}{t}$ . И т.д.

*Пример 2: Принципы экологии*

### **2. Что осталось неясным для тебя?**

На уроках я часто теряюсь из-за того, что не понимаю слов. Когда я читаю текст, некоторые слова остаются для меня непонятными, несмотря на то что их определения даны: *фенотипическая пластичность, ограничивающий фактор, носительная влажность, синергетический*. На уроке говорили о гаплоиде и диплоиде. И хотя я понимаю, что должен это знать, я не могу. У меня вызывают затруднения диаграммы. Я часто не понимаю, важны они или нет, правильны или нет.

### **3. Какие вопросы ты задал бы, если бы был преподавателем, чтобы определить, как ученики поняли материал?**

а) Что такое внешняя среда?

б) Приведите пример адаптации. Объясните, в чём её причины и как она способствует специализации?

- с) Каковы три условия естественного отбора?
- д) Что такое третья окружающая среда?
- е) Что такое искусственный отбор? Приведите пример.

Как видно из примеров, использование подобных отчётов даёт ученикам возможность проанализировать вновь приобретённые знания, задать вопросы о том, что им неясно. Анализируя отчёты, преподаватель может:

- узнать об основных затруднениях и ошибочных понятиях, сформированных у учеников;
- получить полезную обратную связь и реорганизовать содержание курса;
- проникнуть в то, как ученик осознаёт собственную учебную деятельность.

Использование данной методики в своей профессиональной деятельности позволяет учителю:

- обеспечить понимание учениками того, как они учатся;
- исследовать, насколько хорошо ученики понимают содержание и логические связи изучаемого материала;
- документировать возникающие у учеников вопросы и выбрать наиболее типичные;
- дать ученикам обратную связь относительно содержания и уровня сложности тех вопросов, которые они считают существенными;
- проследить развитие письменных навыков учеников и их умения строить рассуждение;
- обеспечить возможность зафиксировать и измерить эмоциональное удовлетворение учеников или уровень их затруднений при изучении данного материала.

«Недельные отчёты» заостряют наиболее сложные моменты для каждого отдельного ученика и позволяют учителю увидеть типовые ошибки и концептуальные затруднения всего класса. Они помогают учителю оперативно отреагировать и внести изменения в преподавание и содержание курса. Кроме того, применяя отчёты сразу в нескольких классах в течение продолжительного времени, преподаватель может выявить моменты наиболее сложные для всех учеников и внести в курс относительно устойчивые изменения.

Вопросы, которые задают ученики, могут быть использованы в контрольных работах и могут помочь учителю соотнести свои ожидания с ожиданиями учеников.

Помимо тех возможностей, которые данная методика представляет учителю, она позволяет ученику:

- тренироваться в письменной коммуникации, то есть выражать в письменной форме свои мысли;
- задать существенные для него вопросы;
- проанализировать собственные знания и процесс учения.

«Недельные отчёты» – это способ практиковаться в рефлексии своих знаний и того, как они получены. Поскольку «метакогнитивные» умения – необходимая часть любого учебного курса, ученики тренируются в рефлексии таких важных вопросов, как: «Как я получаю знания?», «Как другие люди делают это?», «Дают ли эти знания объяснение тем явлениям, которые я наблюдаю?». Вопросы, подобные этим, позволяют ученикам прийти к пониманию природы науки и научных знаний.

Существуют различные способы организации работы с данной методикой. В зависимости от предмета можно сфокусировать внимание на тех или иных элементах учебного курса. Преподавая физику, лучше спрашивать учеников о проблемах с лабораторными и домашними работами. Занимаясь биологией, ученики могут фокусироваться преимущественно на объяснениях учителя и самостоятельной работе с литературой.

В некоторых случаях учитель решает, что третий вопрос менее информативен, чем первый и второй, тогда он может от него отказаться. В другом варианте можно предложить одну неделю отвечать на первый вопрос одной группе учащихся, а на второй и третий – другой группе, и каждую неделю эти группы менять. Обе эти стратегии сокращают нагрузку учителя. В случае, если работа с отчётами поглощает слишком много времени, можно писать их раз в 2 недели, а во время пропуска выполнять какое-то другое задание.

### *Как анализировать отчёты*

Чтобы оценить понимание, интересы и ожидания учеников, может быть полезным проанализировать уровни сложности вопросов.

Можно выделить четыре таких уровня для вопросов:

- Вопросы, запрашивающие фактическую информацию, могут быть отнесены к *«минимальному уровню»*: например, «Что такое физический маятник?».
- Вопросы, запрашивающие сравнительную информацию, могут быть отнесены к *«низкому уровню»*: «Какая разница между простым маятником и физическим маятником?».
- Концептуальные вопросы и вопросы, касающиеся экспериментов, проделанных на предыдущих уроках, можно отнести к *«рабочему уровню»*: «Как можно доказать, что период для простого маятника не зависит от амплитуды его отклонения?».
- К *«наивысшему уровню»* можно отнести вопросы, требующие объяснений, которых не было раньше на уроках, и начинающиеся со слова «Почему?»: «Почему только сила, которая прямо пропорциональна отклонению, может обеспечить систему простым гармоническим движением?».

Если недельные отчёты хорошо организованы, они служат полезным и легко воспринимаемым инструментом оценивания. Возможно, наиболее существенным ограничением для использования этой оценочной техники является то, что ученики должны серьёзно попрактиковаться, прежде чем она станет полезным средством обратной связи для них и учителя. Но, как правило, с этим они справляются в течение нескольких недель.

Ниже приведены комментарии учеников, которые показывают, что после некоторых усилий или даже сопротивления новой форме работу они оценивают её пользу.

- «Недельные отчёты помогли мне в изучении предмета. Иногда я записывала то, что говорилось на уроке очень быстро. Прописывая это ещё раз, я получала дополнительную возможность понять и усвоить этот материал. Хорошо, что я делала такой обзор, потому что я больше понимала и запоминала. Не буду врать: я возмущалась, делая их, потому что это происходило постоянно и длилось бесконечно! Но сейчас я рада, что мы это делали!»
- «Хотя недельные отчёты казались мне в течение полугодия тяжёлой обузой, я могу сделать вывод, что они серьёзно помогли мне в учёбе. Они помогли мне оценить, как много и каким образом я выучил, и скорректировать то неправильное понимание, которое периодически возникало. Они заставляли меня быть



максимально внимательным на уроке, поскольку я знал, что потом мне придётся писать об этом отчёт».

- «Иногда я выходил из класса настолько переполненным информацией, что недельные отчёты были для меня единственным способом организовать свои знания».
- «Они позволили мне организовать свою учёбу в течение недели и спросить о том, что я не понял или понял неверно. Кроме того, я теперь имею ясные и понятные записи, к которым можно будет обратиться в будущем».
- «Иногда в конце урока я думал, что всё понял, но когда начинал писать отчёт, обнаруживал то, в чём не разобрался».
- «Мне нравится то, что мы могли задавать вопросы, и преподаватель всегда на них отвечал. Мне также нравится, что мы могли предсказать вопросы преподавателя».
- «Недельные отчёты были для меня очень полезны, поскольку, несмотря на то что они поглощают массу времени, они действительно помогли мне переварить материал, который разбирали на уроке. Та структура, которой мы должны были придерживаться в недельных отчётах, помогала мне мыслить более логично и последовательно».
- «Отчёты помогали мне остановиться и проверить, не осталось ли чего-то, что я не понял».
- «Хотя я и возмущался недельными отчётами, пожиравшими время, они послужили для меня полезным учебным инструментом. Они заставляли меня сесть и проверить, что же я выучил. К тому же подталкивали к тому, чтобы превратить это всё в ясные мысли и осмысленно изложить».
- «Они помогали мне организовать материал, придать ему осмысленную форму. Вместо рассеянной и хаотичной информации, почти избыточной, получалось нечто легко доступное пониманию».

Далее мы представим методику самостоятельного составления учениками тестов, близко связанную с методикой недельных отчётов.

### ***Методика «Составление тестов»***

Методика «Составление тестов» – универсальная процедура, которую можно использовать как в начальной школе, так и в работе со старшими учащимися. Ее суть состоит в том, что учащиеся само-

стоятельно формулируют вопросы по теме. В этом заключается основа данной процедуры, а вокруг нее выстраивается большое число переменных, которые могут иметь важное педагогическое значение. Эти переменные определяют, на каком этапе учебного процесса проводится тестирование, какие требования к объему и виду тестовых вопросов предъявляются, какие ответы на эти вопросы ожидаются, кого опрашивают и т.д. Составление тестов представляет собой индивидуальную творческую работу учащегося, которая проявляет не только его знания, подготовленность, но и мотивацию.

Рассмотрим подробнее характеристики данной методики.

Самостоятельное составление вопросов по теме – это порождение текста, имеющего форму вопроса. Для выполнения этой вроде бы простой работы ребенок должен выполнить множество действий: очертить для себя границы темы, вспомнить, что он знает из этой темы, структурировать знания, составить высказывание, касающееся темы и имеющее форму вопроса, спрогнозировать ответ. Если учитель дополнительно накладывает ограничения на форму вопроса, то ученик должен переформулировать свой вопрос так, чтобы он соответствовал этим ограничениям (открытый или закрытый вопрос, тест с множеством альтернатив ответов или предполагающий однозначный ответ да/нет и т.п.).

Мотивационная составляющая определяет, задает ли ученик вопрос, ответ на который он сам уже знает, или он хочет получить дополнительную информацию, которой сам пока не владеет. Другая особенность связана с тем, что отвечающий «общается» не с учителем, а с одноклассником, отвечает не на языке учебника и взрослых, а на языке соседа по парте, принимает на себя роль педагога, вносящего свой вклад в копилку знаний партнера.

Использование тестов наиболее эффективно на этапе закрепления материала, когда тема уже пройдена. Но этот метод выполняет свои функции и в ситуации, когда новая тема только заявлена. Своими вопросами по новой теме учащиеся демонстрируют учителю свой стартовый уровень знаний, свою заинтересованность в их расширении и углублении. На основе таких вопросов и полученных по ним ответов учитель может сделать ознакомление с новым материалом не просто формальным изложением параграфа учебника, но апеллировать к прошлому опыту конкретных детей, «выращивать» научное знание из житейского,

строить диалог по поводу изучаемого материала, основываясь на вопросах детей.

В качестве домашнего задания ученикам предлагается написать по какой-либо теме (например, материалу параграфа, который нужно изучить самостоятельно, или по уже пройденному) вопросы для проверочной работы или теста. Удачные вопросы впоследствии будут использованы в проверочной работе по данной теме, неудачные послужат материалом для критической оценки, учащимся будет предложено письменно объяснить, почему некоторые из них (вопросов) были признаны не очень удачными.

Задачи этой методики можно определить так:

- Повысить качество выполнения домашнего задания.
- Выявить уровень понимания учащимися материала и разобрать моменты, вызвавшие затруднение, как следствие – подготовить учащихся к проверочной работе по теме.
- Развивать критическое мышление.
- Строить обучение на основе сотрудничества учителя и учеников, повысить активную роль детей в процессе обучения.

### ***Как организовать работу с методикой***

Методика используется как элемент серии уроков.

*Первый урок* – получение домашнего задания и комментарии к нему (3 минуты).

*Второй урок* – сбор домашнего задания, индивидуальные консультации по качеству вопросов (на перемене до или после урока), общее обсуждение собранных вопросов. Ребята имеют возможность ознакомиться с вопросами одноклассников, сравнить разные по сложности и дизайну вопросы, определить наиболее интересные и содержательные.

*Третий урок* – написание проверочной работы, разработанной на основе детских вопросов (10–12 минут). На этом же уроке и/или на следующем (*четвертом*) подводятся итоги проверочной работы, разбор ответов к вопросам, вызвавшим затруднение, и анализ критических замечаний к неудачным вопросам (5–12 минут).

Это должны быть вопросы на понимание материала, а не механическое его воспроизведение. Вопросы могут быть сформулированы в тестовом виде, в таком случае к ним должны предлагаться

несколько вариантов ответов. Самые простые вопросы такого плана имеют два варианта ответа: «верно-неверно» или «да-нет». Тестовые вопросы могут быть закрытой формы, тогда в качестве ответа будет число или словосочетание. Также можно использовать вопросы, требующие объяснения (начинаются со слова «Почему?»). Впоследствии удачные вопросы будут включены в проверочную работу по данной теме. Тот, кто придумает больше хороших вопросов, будет лучше подготовлен к этой работе.

### *Как проводить оценивание*

Критерии оценивания могут меняться по мере возрастания опытности учащихся в разработке вопросов. Поначалу можно оценивать только то, подходит вопрос для включения в проверочную работу или нет. Впоследствии можно присваивать удачным вопросам различное количество баллов, в зависимости от их сложности или оригинальности. Шкалу оценки можно придумать вместе с учениками.

Пример такой шкалы:

- 1 балл – вопрос на фактическое знание по данной теме.
- 2 балла – вопрос на применение фактического знания по данной теме.
- 3 балла – вопрос, требующий приведения примера.
- 4 балла – вопрос, требующий объяснения, которого не было на уроках или в учебнике.
- 5 баллов – вопрос-задача, не слишком громоздкий в формулировке и не требующий дополнительных записей при решении.
- 1 балл может быть присужден за оригинальность каждому вопросу.

Наличие такой шкалы позволяет не только оценить качество вопросов, но и составлять равноценные по сложности варианты проверочной работы, а также использовать сложность вопросов в баллах при ее оценивании.

Учитель в день приема домашнего задания индивидуально может сделать комментарии к вопросам. Можно предоставить день-два для того, чтобы обсудить вопросы в классе, исправить ошибки и

улучшить вопросы. По качеству вопросов нетрудно оценить, как каждый проработал и понял тему.

Проанализировав вопросы и подготовив проверочную работу, учитель может решить, нужно ли и что именно разобрать непосредственно перед проверочной работой. Во время проведения работы учащиеся узнают свои вопросы, если они будут включены в проверочную работу. Таким образом, учитель дает понять, какие вопросы можно считать удачными, а какие – нет. Учащиеся в обсуждении и в своих критических замечаниях также демонстрируют учителю, разобрались ли они, в чем проблема неудачных вопросов, и устранили ли пробелы в знаниях, оставшиеся после выполнения домашнего задания. Если таковые остались, задания, вызвавшие затруднения, учитель разбирает либо сразу после проверочной работы, либо после ее проверки на четвертом уроке серии. На четвертом уроке также нужно отметить наиболее интересные критические замечания учащихся. Если методика применяется не в первый раз, следует отметить динамику успешности отдельных учащихся или класса в целом. Критерии выставления отметки постепенно становятся более требовательными к качеству вопросов. Анализ качества вопросов становится более детальным. Личный прогресс может не сказаться на отметке, но в связи с ростом требований к качеству вопросов получение стабильных отметок – свидетельство роста. Это следует отмечать в беседах по результатам работ. Вообще говоря, акцентировать внимание нужно на положительных моментах, а в случае разбора неудач обязательно проговаривать пути их устранения.

### ***Ограничение и возможные затруднения в работе с методикой***

Типичной ошибкой можно считать выбор материала, по которому ученики не смогут составить интересных и содержательных вопросов.

Затруднения могут возникнуть и в том случае, когда тема ещё не достаточно освоена учениками или оказалась для них слишком сложной, и вопросы оказываются поверхностными и не стимулируют детей к осмыслению и систематизации полученной информации.

Если учитель готов составить по полученным вопросам проверочную работу, то он рискует, что на первом этапе количество

вопросов, достойных включения в проверочную работу, будет невелико. Это временные трудности. Уже при повторном применении методики эта проблема исчезнет.

### *Возможные позитивные эффекты*

Проведенное формально тестирование не даст содержательной обратной связи учителю, не поможет оценить эффективность своей деятельности в формировании системных знаний и представлений детей. Используя методику самостоятельного составления теста, удаётся:

1. Выявить уровень выполнения домашнего задания (самостоятельное изучение теоретического материала). Стимулировать интерес к выполнению такого рода домашнего задания за счёт новизны работы и новой роли в учебном процессе.

2. Повысить ответственность при выполнении домашнего задания, так как результаты попадают на всеобщее обозрение, более того, «проверяются в деле» и подвергаются критике одноклассников.

3. Развивать критическое мышление, внимание к мелочам. Иногда одно неуместное слово превращает удачную идею в неудачный вопрос. Это положительным образом сказывается на грамотности речи учащихся.

4. Акцентировать внимание на индивидуальном прогрессе. Создать ситуацию успеха для большинства учеников.

5. Снять страх перед проверочной работой на знание пройденного материала.

### *Варианты использования методики*

Можно предъявить конкретные требования к форме вопросов. Например, чтобы это были только тестовые задания с выбором ответа из списка предложенных.

Можно предъявить требования, чтобы вопросы были разного уровня сложности (по одному на каждый пункт шкалы оценивания сложности вопроса).

Можно после составления шкалы сложности вопросов предлагать оценивать наборы вопросов одноклассникам.

Основные временные затраты при работе по данной методике появляются, когда по подготовленным учениками вопросам созда-

ется эксклюзивная проверочная работа. Она должна удовлетворять следующим требованиям:

- Содержать вопросы различного уровня сложности.
- Проверять все ключевые моменты темы, не проверяя знание одного и того же факта многократно.
- Варианты работы должны быть равноценны по содержанию, структуре и сложности.

Данную методику можно использовать уже с первых классов, начав с самого простого варианта: предложить детям придумать и задать друг другу вопросы по изученному материалу. При этом нужно обращать всё большее внимание на качество составленных учениками вопросов.

Не менее полезно и интересно работать с данной методикой и в основной школе. По сути, она вполне универсальна и может меняться от весёлой игры к серьёзной и ответственной деятельности.

Помимо составления тестов можно использовать *технику «Оценка экзамена»*. Эту оценку дают ученики и обращают её к учителю как форму обратной связи, показывающей их отношение к тем тестовым заданиям, которые учитель предложил им для проверки.

Для этого учителю нужно включить в тест наряду с проверочными вопросами вопросы про то, как они оценивают задания теста. Например: «Какое задание было для тебя самым трудным?», «Какой вопрос показался наиболее интересным?», «В ответе на какой вопрос ты не уверен?», «Какое задание попадает в самую суть изученного материала?» и т.д. Комментарии учеников позволят учителю оценить, насколько составленный им тест является реалистичным и справедливым инструментом оценивания.

К оценочным инструментам, развивающим рефлексию ученика и дающим важную информацию учителю, помимо недельных отчётов и составления тестов, относятся опросники самодиагностики, различные виды которых представлены в следующих параграфах.

### ***Опросники самодиагностики как инструменты формирующего оценивания***

Использование опросников самодиагностики позволяет учителю получить информацию о том, как ученики воспринимают процес-

ходящее на уроках, включая общее отношение к уроку, предмету, к собственному учению. Получив данные сведения, можно определить, какие элементы в преподавании максимально поддерживают учебную деятельность и интерес ученика. Подобные методики надо отнести к мотивационно ориентированным оценочным инструментам, она позволяет оценить, насколько ученик погружён в содержание учебного предмета.

Методики самодиагностики могут быть разнообразными по форме, но, как правило, они состоят из ряда утверждений, которые ученик должен рассмотреть и определить степень своего согласия или несогласия с ними по определённой шкале.

Например, рассматриваемый в данном параграфе опросник отношений обеспечивает информацию о том, как ученик относится к предмету, к происходящему в классе, о его эмоциях, чувствах. Опросники могут также отражать то, в чём ученики испытывают нужду в ходе обучения, и то, насколько их запрос понят и удовлетворён, их интерес к предмету и понимание его важности, их ожидания и уверенность в успехе и т.п. А также представления учеников о сущности данного предмета, например:

- сущности самого предмета (химия, физика и т.д.);
- способности учиться этому предмету;
- стратегиях, полезных для освоения этого предмета;
- индивидуальных учебных стилях и предпочтениях.

В Приложении 3.1 представлен пример такого опросника, который учитель может использовать в своём классе в представленном виде либо изменить его в соответствии с особенностями своего предмета, учеников и того, о чём он хочет узнать.

В зависимости от содержания вопросов учитель может получить информацию об учебном стиле ученика, о тех способах работы, которые он предпочитает. Это позволяет учителю выбрать те формы обучения, которые отвечают потребностям ученика. Он также может сделать вывод о том, какие элементы содержания и преподавания являются наиболее существенными для обучения.

Целостная информация о том, как ученики представляют сущность изучаемого предмета, позволяет спроектировать такие формы учебной деятельности, которые помогут школьникам лучше понять предмет и его связь с различными жизненными практиками и ситуациями.



Ещё одно преимущество этой формы опросника в том, что он побуждает учеников к рефлексии собственного учебного стиля, своих сильных и слабых сторон. Это часто помогает им лучше организовать и найти более продуктивный способ работы.

Для того, чтобы получить при опросе качественные данные, ученикам должна быть гарантирована анонимность. То есть при анализе результатов исключена какая-либо идентификация отвечающих. Если надо сопоставить результаты опроса с успеваемостью, то провести опрос и проанализировать результаты должен не преподаватель, а какой-либо нейтральный для учеников человек, причём они должны быть проинформированы о происходящем.

Опросник можно использовать в начале работы над темой, чтобы установить, какие формы учебной деятельности, с точки зрения учеников, являются для них наилучшими, и определить их отношение к предмету. Это поможет выбрать стратегию преподавания. Другая возможность – использовать опросник, чтобы сравнить отношения учеников в начале и в конце курса. Это позволит преподавателю увидеть, как были восприняты различные темы. К нему можно обратиться в любой момент по ходу курса для коррекции его содержания и методов преподавания.

Работа с опросником, как правило, не требует много времени и обычно не занимает больше 20 минут у старшеклассников. Разумеется, при его составлении надо учитывать возрастные особенности учеников, включая различный темп работы.

Если в ходе преподавания осуществляется его существенная коррекция, то интересно измерить сдвиги, происшедшие в отношении учеников. Сравнив распределение их ответов по каждому утверждению, можно увидеть соответствующие изменения в отношении к учебному процессу в целом или в отношении к отдельным его составляющим. Если предположить, что среднее значение по утверждению «Мне ясно, как лабораторные работы связаны с содержанием предмета» будет низким (примерно около 2 баллов, где 2 балла означает «не согласен»), то это показатель того, что ученики не понимают смысла лабораторных работ, их места в происходящем на уроках.

В качестве еще одного примера использования опросников в рамках формирующего оценивания можно предложить опросники, представленные в Приложениях 3.2 и 3.3. Их особенностью является тот факт, что с их помощью можно осуществить не только

самодиагностику (самооценку) учащегося, но и взаимную оценку учеников в диалоге с партнером.

Опросники можно легко адаптировать к разным предметам и использовать в любом классе основной и старшей школы. Применение данных опросников можно начинать и раньше, поскольку работа не требует от учеников каких-либо особых умений, скорее, развивает способность отдавать себе отчет в достижениях и выявлять пробелы и затруднения, опираясь на четко сформулированную диагностическую задачу. Опросники самодиагностики используются одновременно со всеми учениками и дополняются ссылками на те фрагменты учебного пособия, в которых ученики могут найти ответы на поставленные вопросы, на аналогичные задачи, решавшиеся в классе или дома. Таким образом, ученики могут работать с опросником и при этом самостоятельно повторять пройденное, пользуясь для помощи учебником, другим учебным пособием или тетрадью.

### ***Что позволяет методика учителю и ученикам***

Учитель использует опросники, чтобы помочь ученикам узнать свои возможности и убедиться в том, что они самостоятельно могут работать над своими слабыми местами, что они *хотят* учиться – им только нужна четкая ориентировка, указание на то, какое содержание потребуется при проверке и какие задания и материалы они могут проработать для повторения.

### ***Как организовать работу с опросниками***

Так как перечисление «я могу» в этом опроснике отражает содержание уроков и классной работы, все ученики заинтересованы повторить материал и разобраться в тех областях, в которых они чувствовали себя «неуверенно». В приложении 3.2 приведён пример опросника для самодиагностики по пройденному разделу математики.

Сначала учащийся должен самостоятельно заполнить опросник, работая над ним дома, и – что дается особенно трудно – *письменно* обосновать выбранное решение.

После того как ученики провели самодиагностику, можно предложить им поработать с опросником для диагностики партнера. На следующем уроке ученики находят себе партнеров, чтобы пред-

ставить друг другу свои решения. Если в процессе обсуждения выясняется, что один или оба ответа или обоснования неправильные, ученики имеют право исправить свои ответы – но обязательно другим цветом, чтобы учитель, после того как ученики сдадут ему заполненные и проверенные ими опросники, мог проследить за ходом их мыслей. В Приложении 3.3 представлен вариант опросника, сделанный на математическом материале, который можно использовать для такой партнёрской диагностики.

Для того чтобы работа с опросниками была эффективной, их надо использовать не только с целью контроля, но, главным образом, для того, чтобы ученики определили, с чем им нужно дополнительно поработать, в чём разобраться и что закрепить. Поэтому проводить работу с опросниками надо хотя бы за неделю до проверочной или контрольной работы. Учителю нужно аккуратно и точно планировать время и сначала провести с учениками самодиагностику, а затем диагностику партнёра. Кроме того, процедура самодиагностики должна проводиться регулярно, чтобы самостоятельная коррекция и тренировка вошли у учеников в привычку.

Приведённые примеры можно рассматривать как образцы для разработки аналогичных опросников на любом предмете.

### ***Методика «Портфолио»***

*Цели и сущность портфолио.* Портфолио широко применяется как в зарубежной, так и отечественной практике, причём диапазон его применения постоянно расширяется, его начинают использовать на всех уровнях образования, от старшей до начальной школы. Общей тенденцией стало появление новых форм портфолио, основанных на применении современных информационных технологий – «электронный портфолио» – и ориентированных на новые образовательные цели – «паспорт компетенций и квалификаций».

Портфолио является формой *аутентичного*, или *истинного*, оценивания образовательных результатов, то есть оценки по продукту, созданному учащимся в ходе учебной, творческой, социальной и других видов деятельности. Существенное значение портфолио придаёт планированию и самооцениванию учащимся своих достижений.

Традиционная форма портфолио представляет собой коллекцию работ, целью которой является демонстрация образовательных достижений учащегося. Являясь по сути альтернативным по отношению к традиционным формам (тест, экзамен) способом оценивания, портфолио позволяет решить две задачи:

1. Проследить индивидуальный прогресс учащегося, достигнутый им в процессе обучения, вне сравнения с достижениями других учеников.
2. Оценить его образовательные достижения и дополнить (заменить) результаты тестирования и других традиционных форм контроля.

При всём разнообразии моделей портфолио постоянно возникают попытки построить определённую типологию портфолио. Наиболее традиционными можно считать следующие типы портфолио:

*Портфолио документов* включает коллекцию работ, собранных за определённый период обучения. Работы демонстрируют прогресс учащегося в какой-либо учебной сфере.

Этот портфолио может содержать любые материалы, в том числе планы и черновики, которые показывают, каких успехов добился ученик в процессе обучения с момента, как он поставил перед собой определённую цель, и до того, как он её достиг. Поэтому в портфолио могут быть представлены как успешные, так и неудачные, пробные работы.

Можно организовать портфолио, ориентированный на основные компетенции или учебные умения, например такие, как анализ и критическое мышление, коммуникативные навыки при оценке материалов, относящихся к различным предметам и областям. В этом случае в нём будут представлены проектные и исследовательские работы, отчёты о практиках, социальных проектах.

*Портфолио процесса или оценочный.* Отражает все фазы и этапы обучения. Позволяет показать весь процесс обучения в целом, то, как учащийся интегрирует специальные знания и навыки и достигает прогресса, овладевая определёнными умениями, как на начальном, так и на высоком уровне. Кроме того, этот портфолио демонстрирует процесс рефлексии учащимся собственного учеб-

ного опыта и включает дневники самонаблюдения и различные формы самоотчёта и самооценки.

*Показательный портфолио.* Позволяет лучше всего оценить достижения учащегося по основным предметам школьной программы. Может включать только лучшие работы, отобранные в ходе совместного обсуждения учеником и педагогом.

Обязательным требованием является полное и всестороннее представление работы. Как правило, в этот портфолио входят разнообразные аудио и видео записи, фотографии, электронные версии работ.

Представленные материалы могут сопровождаться письменными комментариями учащегося, обосновывающими выбор представленных им работ. В портфолио можно включить материалы проектов и исследований, художественные работы, естественнонаучные эксперименты, достижения в музыкальной области, которые наиболее целостно представляют умения и возможности ученика.

*Портфолио подготовленности.* Некоторые школы используют портфолио как средство определения готовности ученика к выпуску. Школьникам требуется представить определённое количество материалов, которые демонстрируют их компетентность и достижения в нескольких предметных областях. Как правило, это итоговые работы по тем предметам, по которым обычно пишутся тесты или сдаются устные экзамены: язык, математика, общественные и естественные науки. О подготовленности ученика могут свидетельствовать также эссе, исследовательские или проектные работы по основным предметам и предметам по выбору: технология, музыка, изобразительное искусство.

Учитель, заинтересованный в наблюдении за тем, каких успехов достигает ученик, насколько он прогрессирует в течение учебного года, например, в освоении языка или математики, может обратиться к портфолио, который содержит примеры учебных работ, а также оценки учеником своих результатов. Портфолио обеспечивает достоверные материалы, которые можно использовать для оценивания ученика или для обсуждения с родителями на родительском собрании.

Учителя могут использовать существующую систему портфолио для получения дополнительной информации о классе в целом. Это позволит лучше оценить уровень возможностей детей ещё до начала учебного процесса и в соответствии с этим спланировать учебный год.

В соответствии с разными задачами использования портфолио строится система его оценивания. Портфолио можно оценивать *неформально* (экспертная оценка), привлекая для оценки педагогов, родителей и соучеников. Другой вариант оценивания – это *формализация и стандартизация критериев оценки*, согласованных с общепринятыми учебными показателями, например такими основными учебными умениями, как решение проблем и коммуникативные умения.

Остановимся более подробно на формальной процедуре оценивания индивидуальных компонентов портфолио. Рассмотрим пример оценки представленного в портфолио ученика учебного проекта. Данная процедура делится на две части: оценивание письменной работы как компонента портфолио и устной презентации проекта.

Так, каждый из письменных компонентов оценивается по четырехбалльной шкале (от 1 до 4 баллов) по следующим *критериям*:

- наличие собственной позиции (точки зрения);
- установление внутренних взаимосвязей;
- степень обоснованности материала, доказательности выводов и заключений;
- способ подачи материала (язык, стиль и др.);
- соответствие правилам оформления работы.

Ниже, в таблице, представлен вариант шкалы оценивания.

Таблица 3.1. Оценочная форма портфолио

Учащийся \_\_\_\_\_ Дата: \_\_\_\_\_  
 Консультант \_\_\_\_\_ Название доклада: \_\_\_\_\_  
 Компонент портфолио \_\_\_\_\_ Докладчик: \_\_\_\_\_ Балл: \_\_\_\_\_

4 – выше средних требований  
 3 – соответствует требованиям  
 2 – приближен к требованиям  
 1 – нуждается в доработке

Наличие выраженной собственной позиции	Установление внутренних взаимосвязей	Степень обоснованности материала	Способ подачи материала	Соответствие видам оформления работы
4				
Портфолио демонстрирует глубокое понимание рассматриваемой проблемы, убедительно представляет позицию и рассматривает другие точки зрения, если это необходимо	Материал доклада имеет четкое введение и заключение, обоснована актуальность проблематики; организован та-ким образом, что все части служат раскрытию общей идеи; переходы от одной части к другой логичны; взаимосвязи уста-новлены	Обобщения и выводы обоснованы и доказы-тельны, проанализи-рованы достоинства и недостатки пред-ставленных фактиче-ских данных и доказа-тельств, использованы графики, цифровые и статистические дан-ные, ссылки на источ-ники соответственной и точной информации	Живое, интересное использование языковых средств; знание особенностей читателя (умение объяснить понятия таким образом, чтобы они были понятны не-специалистам); использование учащимся собственно-го языкового стиля	Грамотное оформление; соответствующий требованиям форм-мат; разнообразная структура предло-жений; хорошее техниче-ское оформление; развитый лексиче-ский запас

<b>3</b>				
Демонстрирует хорошие понимание проблемы, целенаправлен, принимает во внимание и рассматривает иные точки зрения при необходимости	Материал портфолио имеет введение и заключение; его части служат раскрытию общей идеи; сделаны переходы от одной части к другой; сделана попытка установить взаимосвязи	Доказательства и факты раскрывают основные идеи при помощи аккуратной, точной информации на протяжении всего доклада. Имеется попытка анализа представленных фактов	Использованы соответствующий язык, стиль и тон изложения	Аккуратное оформление, минимальное количество технических и лексических ошибок, которые мешают адекватному пониманию материала, соответствующий требованиям формат
<b>2</b>				
Позиция предпологается, но не четко выражена. Отсутствуют целевые установочки выполняемой тематики	Портфолио имеет введение и заключены некоторые между составными частями	Включает некоторый фактический материал, но плохо подан в течение доклада и не системно представлен. Присутствуют общие рассуждения и выводы без доказательного, фактического пояснения	Продемонстрировано некоторое знание аудитории, и попытки донести информацию, но язык, стиль и тон работы несогласованы	Необходима большая вариативность структуры предложения, ограниченный лексический запас, технические ошибки, мешающие восприятию
<b>1</b>				
Недостаточно представлена собственная позиция, нет целевых установок и направленности	Отсутствует либо введение, либо заключение, или то, и другое. Нет связи между составляющими текста	В основном общие рассуждения, нет подтверждения фактическим материалом	Не учитывается специфика аудиторией, не выбраны язык, стиль или тон изложения	Структура предложений нуждается в корректировке, много технических ошибок и погрешностей, мешающих восприятию, трудно читаются, отсутствуют слова и фразы



Отметим, что предложенная шкала оценивания не является единственно возможной, она применяется, в основном, для оценивания письменных проектных и исследовательских работ учащихся как компонента портфолио, и мы приводим ее в качестве возможного примера. Этот пример показывает, что портфолио можно оценить на основании представленных в нём работ, применяя для оценки работ те шкалы и критерии, по которым их обычно оценивают. Если основной шкалой для оценки работ является пятибалльная, значит, оценка будет проводиться по этой шкале.

Важно помнить, что основная задача портфолио не в том, чтобы провести балльное или качественное оценивание, а в возможности проследить индивидуальный прогресс ученика. Портфолио служит инструментом наблюдения или мониторинга индивидуальных достижений школьника и может использоваться вне связи с балльным оцениванием, прежде всего для рефлексии достижений и планирования следующих шагов или учебных задач. Поэтому очень важно установить и соблюдать определённый ритм в наполнении и представлении портфолио. Например, раз в четверть обязательно просматривать с учениками их портфолио, обсуждать представленные в нём материалы и обновлять их так, чтобы отражать улучшения, которых добивается ученик в процессе обучения.

Завершая разговор о методике портфолио, напомним, что этот инструмент может использоваться на протяжении всего обучения, начиная с первых классов вплоть до окончания школы. И, если в начальной школе учитель обязательно помогает ученику отбирать учебные работы и другие материалы для портфолио, то в основной и старшей школе портфолио становится личным инструментом и визитной карточкой ученика, в работе с которыми он может проявлять максимум самостоятельности и свободы.

### **Вопросы и задания для самостоятельной работы**

1. Охарактеризуйте методику «Недельные самоотчёты». Каковы основные цели ее использования?
2. Каковы особенности использования методики «Составления тестов» как инструмента формирующего оценивания?
3. Каковы возможности использования портфолио как инструмента формирующего оценивания? Укажите основные критерии оценки портфолио учащихся.

4. Определите границы применимости каждой оценочной техники с точки зрения возможностей ее использования для разных предметов и учащихся разных возрастов.

5. Сформулируйте аргументы в пользу использования рассматриваемых инструментов оценивания.

### Литература

1. Новикова Т.Г., Прутченков А.С., Пинская М.А., Федотова Е.Ф. Портфолио в зарубежной образовательной практике // Вопросы образования. 2004. № 3.

2. Пинская М.А., Иванов А.В. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии // Народное образование. 2010. № 5. С. 192–201.

3. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе. Учебное пособие. М.: Логос, 2010.

### Интернет-источники

1. Формирующее оценивание: интерактивные учебные ситуации: <https://sites.google.com/site/interaktivps/m-4-formiruusee-ocenivanie>

2. Сеть творческих учителей. Формирующее оценивание на уроке: [http://www.it-n.ru/board.aspx?cat\\_no=249627&tmpl=Thread&BoardId=282525&ThreadId=447703&page=0](http://www.it-n.ru/board.aspx?cat_no=249627&tmpl=Thread&BoardId=282525&ThreadId=447703&page=0)

### Приложение 3.1. Примеры утверждений из опросника отношений

**Инструкция для учителя:** Пожалуйста, используйте предложенную шкалу, чтобы отразить ваше согласие или несогласие с каждым утверждением.

Записывайте все ответы в полученную форму.

Тема	АН	Н	О	С	АС	НП	Не знаю
<b>Лабораторные работы</b>							
Я часто не понимаю того, что стоит за экспериментом	1	2	3	4	5	6	7
Я люблю лабораторные работы, в которых я сам могу найти в эксперименте ответы на имеющиеся вопросы	1	2	3	4	5	6	7
Этот курс даёт мне возможность поучаствовать в разработке эксперимента, чтобы получить ответы на имеющиеся вопросы	1	2	3	4	5	6	7
Мне ясно, как лабораторная работа связана с курсом в целом	1	2	3	4	5	6	7
Выполняя лабораторную работу в классе, я как будто действую по рецепту из поваренной книги	1	2	3	4	5	6	7
Учебник с руководством по проведению лабораторной работы хорошо написан, всё понятно	1	2	3	4	5	6	7

<b>Я хорошо учусь, если ...</b>							
Выполняю домашние задания	1	2	3	4	5	6	7
Использую диаграммы и таблицы	1	2	3	4	5	6	7
Работаю с компьютером	1	2	3	4	5	6	7
Читаю учебник	1	2	3	4	5	6	7
Выполняю работу с напарником	1	2	3	4	5	6	7
Получаю помощь от взрослого	1	2	3	4	5	6	7
Делаю что-либо руками	1	2	3	4	5	6	7
Слушаю рассказ учителя	1	2	3	4	5	6	7
Делаю записи по ходу лабораторной работы	1	2	3	4	5	6	7
Читаю и перечитываю материал	1	2	3	4	5	6	7
<b>Я знаю, что понимаю учебный материал, когда ...</b>							
Я могу работать над проблемой с учебником	1	2	3	4	5	6	7
Я могу применять изученное в новых ситуациях	1	2	3	4	5	6	7
Я получаю хорошую отметку на экзаменах	1	2	3	4	5	6	7
Я могу объяснить изученный материал кому-либо другому	1	2	3	4	5	6	7
Я вижу, как различные понятия связаны друг с другом	1	2	3	4	5	6	7

*Примечание:* **АН** – абсолютно не согласен; **Н** – не согласен; **О** – одинаково (нейтральное); **С** – согласен; **АС** – абсолютно согласен; **НП** – неприменимо.

### Приложение 3.2. Опросник самодиагностики

<p><b>Насколько уверенно ты чувствуешь себя в следующих ситуациях?</b></p>	<p><b>Уверенно</b></p>	<p><b>Довольно уверенно</b></p>	<p><b>Неуверенно</b></p>	<p><b>Очень уверенно</b></p>
1. Я могу высчитать площадь квадрата, прямоугольника, параллелограмма, треугольника и трапеции				
2. Я могу определить площадь плоскостей				
3. Я могу нарисовать прямоугольник и квадрат				
4. Я могу вычислить, например, 25 % от площади и заштриховать её				
5. Я могу переводить величины: например, из сантиметров в дециметры, из дециметров в метры, а также из квадратных метров в квадратные дециметры, из гектаров в акры				
6. Я могу объяснить, как, например, можно вычислить площадь параллелограмма				
7. Я могу вычислить площадь и посчитать необходимый процент от неё				
8. Я могу вычислить, сколько квадратных метров ковра необходимо для конкретной комнаты				
9. Я могу посчитать, сколько будет стоить ковёр для комнаты				
10. Я могу объяснить, почему две плоскости с одинаковой площадью необязательно выглядят одинаково				
11. Я могу вычислить остаток, когда из большой плоскости вырезают маленькую плоскость				
12. Я могу объяснить, почему два прямоугольника с одинаковой площадью могут выглядеть по-разному				
13. Я могу посчитать, сколько времени потребуется, чтобы скосить газон площадью в 1000 м <sup>2</sup> , если я знаю, сколько времени требуется для газона площадью, например, 400 м <sup>2</sup>				

### Приложение 3.3. Пример опросника самодиагностики работы с партнёром

**Работа в паре** (задание на определение площади)

Имя \_\_\_\_\_

Партнер \_\_\_\_\_

Сначала работай индивидуально!

Объясни партнеру свой выбор способа решения. Слушай внимательно, когда он будет объяснять тебе свое решение. Если ты обнаружишь ошибку, исправь ее!

Если ты что-то исправляешь в своих ответах, используй для этого карандаш другого цвета, чтобы учитель мог определить, кому из вас, возможно, нужна помощь!

При каждом ответе отметь, правильным или ложным ты считаешь данное утверждение. Обоснуй!

Утверждение	Верно	Неверно	Обоснование (используй также обратную сторону)
1. Если два прямоугольника имеют одинаковую площадь, то они выглядят одинаково			
2. $10 \text{ см}^2$ соответствуют $1 \text{ дм}^2$ $500 \text{ мм}^2$ соответствуют $5 \text{ см}^2$ $40 \text{ дм}$ соответствуют $4 \text{ м}$			
3. Если основание треугольника $12 \text{ м}$ , а высота $8 \text{ м}$ , то его площадь составляет $96 \text{ м}^2$			
4. Если из деревянной доски длиной $8 \text{ дм}$ и шириной $5 \text{ дм}$ отрезать квадрат длиной $4 \text{ дм}$ , то остаток составит $24 \text{ дм}^2$			
5. Если стена дома имеет длину $11 \text{ м}$ и высоту $6 \text{ м}$ , а ведра краски хватает на $30 \text{ м}^2$ , то для этой стены мне потребуется $3$ ведра краски.			
6. Если я разделю прямоугольник линией на две равные по площади части, то получатся два одинаковых треугольника			
7. Если основания трапеции имеют длину $12 \text{ м}$ и $6 \text{ м}$ , а высота составляет $4 \text{ м}$ , то площадь трапеции составит $18 \text{ м}^2$			
8. Чем больше объём прямоугольника, тем больше также его площадь			
9. Если необходимо огородить $20\%$ площади участка длиной $10 \text{ м}$ и шириной $8 \text{ м}$ , то надо будет огородить $16 \text{ м}^2$			

## Раздел 4. Основная и старшая школа.

### Критериальное оценивание

Представленные в этой лекции инструменты оценивания могут применяться в любом классе основной и старшей школы. Но только учитель может определить, годится ли та или иная методика для его учеников, может упростить её или сократить. Привычка оценивать собственные работы, как и работы одноклассников, опираясь на критерии и образцы успешных работ, может постепенно выработаться даже у учеников, которые познакомились с такой практикой на выходе из школы. Многое зависит от того, насколько регулярно учитель использует выбранные оценочные инструменты на своих уроках. Опыт показал, что освоить эти инструменты не сложно, а с приобретением опыта критериального оценивания ученики становятся более самостоятельными и инициативными.

#### *«Рубрики» как инструмент формирующего оценивания*

Довольно часто ученики, получив оценку, говорят: «Я не понимаю, чего от меня хотят!» или возмущаются: «Почему “4”, а не “5”?» Ученики должны понимать, каких достижений мы от них ожидаем при оценивании и, что наиболее важно, какими критериями при этом пользуемся.

Одним из наиболее популярных инструментов оценивания, основанного на заранее заданных и понятных ученикам критериях, являются так называемые «Оценочные рубрики». Именно такое название закрепилось за этой оценочной методикой в литературе.

«Рубрики» представляют собой таблицы, которые содержат критерии для оценки выполнения самых разнообразных заданий. Чтобы определить критерии, учителю необходимо сформулировать учебные цели той работы, которую будут выполнять ученики, и результаты, которых они должны достичь. Именно с заданными учебными целями и результатами должны соотноситься оценочные критерии. По сути, критерии служат ученикам гидом, показывают им, что они должны продемонстрировать в той или иной работе, что должны уметь. Очень полезно начать с того, чтобы вместе с учениками обсудить стоящие перед ними учебные цели и те результаты, к которым они стремятся. Описание желаемых учебных результатов – это основа критериев для оценки работы. Поэтому

предлагаемую оценочную технику можно определить ещё и так: «Оценочные рубрики» – это способ описания оценочных критериев, которые опираются на ожидаемые учебные результаты и достижения учеников.

Как мы уже говорили, «Рубрики» представляют собой таблицы, в которых дано описание желаемого результата (качества, умения). Как правило, описываются различные уровни достижения желаемого результата или сформированности умения: от начального уровня до образцового. Это позволяет учителю и ученику определить следующие очень важные для обучения моменты:

- на каком уровне он находится в данный момент;
- чего ему не хватает, чтобы достичь образцового уровня;
- какой следующий шаг предстоит сделать.

Обычно «Рубрики» используют при письменном оценивании и устных презентациях. Но они могут применяться для оценивания любых форм учебных достижений. Каждая рубрика содержит набор оценочных критериев и соответствующих им баллов. При использовании в классе рубрики обеспечивают объективный *внешний стандарт*, с которым сравниваются различные достижения разных учеников.

Рассмотрим пример рубрик, которые были разработаны для оценивания контрольного задания и домашней работы.

В «Рубрике» (таблица 4.1) показаны четыре возможности выполнения задания, например, письменной работы – от неспособности с ней справиться до образцового выполнения. Даны подробные описания того, что стоит за каждым из этих уровней. Из описания понятно, что ожидается от образцового результата. Это, собственно, и есть те умения, которые должен продемонстрировать ученик. (Ещё раз подчеркнём: важно, чтобы эти умения соответствовали поставленным ранее и известным ученикам учебным целям.)

При оценке эти описания желаемых умений и уровней их достижений служат оценочными критериями. Учитель и ученик могут определить, к какому уровню относится данная работа и какой балл она получает. Но главное, анализируя работу на основании критериев/описаний ученик и учитель определяют, в чём недостатки конкретной работы, чего ученик ещё не смог продемонстрировать, а что ему уже вполне удаётся. И спланировать следующие, адекватные именно для этого ученика учебные задачи или уровни достижений.



**Таблица 4.1. Пример рубрики для оценивания контрольного задания и домашней работы**

Уровень достижений	Общий подход	Понимание
Образцовый (5 баллов)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Отвечает на вопрос.</li> <li>• Даёт адекватный, убедительный ответ.</li> <li>• Логично и последовательно аргументирует ответ.</li> <li>• Использует приемлемый стиль и грамматику (ошибок нет)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Демонстрирует точное и полное понимание вопроса.</li> <li>• Подкрепляет выводы данными и доказательствами.</li> <li>• Использует не менее двух идей, примеров и\или аргументов, поддерживающих ответ</li> </ul>
Адекватный (4 балла)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Не отвечает на вопрос прямо, но косвенно с ним соотносится.</li> <li>• Даёт адекватный и убедительный ответ.</li> <li>• Логично и последовательно аргументирует ответ.</li> <li>• Использует приемлемый стиль и грамматику (ошибок нет)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Демонстрирует точное, но всего лишь адекватное понимание вопроса, поскольку не подкрепляет выводы доказательствами или данными.</li> <li>• Использует только одну идею, поддерживающую ответ.</li> <li>• Менее подробно</li> </ul>
Нуждается в улучшении (3 балла)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Не отвечает на вопрос.</li> <li>• Не даёт адекватных ответов.</li> <li>• Обнаруживает недопонимание, неправильные представления.</li> <li>• Ответ неясный и логически не организованный.</li> <li>• Не находит приемлемого стиля и грамматики (2 и более ошибок)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Не демонстрирует точного понимания вопроса.</li> <li>• Не представляет доказательств в пользу своего ответа</li> </ul>
Не отвечает (0 баллов)		

Использование оценочных рубрик в учебной деятельности позволяет решать следующие задачи.

### *Цели оценивания при помощи «Рубрик»*

- Повысить достоверность количественного оценивания письменных заданий и устных презентаций.
- Представить цели и ожидаемые достижения в чётком однозначном виде.
- Представить стандарты оценивания или балльные оценки и соотнести их с достижением учебных целей.
- Вовлечь учеников в критическое оценивание собственных работ.

В то же время существуют некоторые ограничения (проблемы) при использовании данного инструментария.

*Проблема критериев.* Вызовом (или потенциальным ограничением) в развитии и использовании «Рубрик» является *описание ожидаемых достижений и определение показателей*, которые дифференцируют различные уровни достижений, представленные в таблице-рубрике. При дифференциации уровней достижений могут быть полезны количественные характеристики, например, «обеспечить 2 варианта доказательств, подтверждающих выводы» или «0 грамматических ошибок». Варианты, такие как «*нечёткий ответ*» и «*чёткий ответ*» должны описываться настолько ясно, чтобы ученики видели разницу между ними. Тщательное описание ожидаемых достижений и определение критериев делает оценивание более лёгким, информативным и полезным и для преподавателя, и для учеников.

*Проблема практики и регулярного использования.* Никакие оценочные инструменты не будут эффективны, если они не используются на регулярной основе. «Рубрики» наиболее эффективны, когда преподаватель и ученики практикуются в работе с ними вновь и вновь. Развитие эффективных рубрик требует постоянного пересмотра, основанного на обратной связи преподавателя и учеников. Наилучшие рубрики создаются в результате длительной совместной работы и большого числа повторений.

Далее представлены примеры различных «Рубрик», которые можно применять для оценки достижений в разных учебных ситуациях.

Пример 1. «Рубрика» для оценивания исследовательской работы

<p><b>Уровень достижений</b></p>	<p><b>Презентация (10 баллов)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (10 ед.)</li> <li>• Обеспечивает ясное и обстоятельное введение и обоснование.</li> <li>• Ставит конкретные и проверяемые вопросы для исследования.</li> <li>• Обеспечивает ясное объяснение предлагаемых методов исследования.</li> <li>• Логично и последовательно аргументирует рациональность и содер­жательность предлагаемого исследования.</li> <li>• Использует приемлемый стиль и грамматику</li> </ul>	<p><b>Понимание (10 баллов)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (10 ед.)</li> <li>• Демонстрирует полное понимание предлагаемого исследования.</li> <li>• Использует широкий набор информации для построения и развития аргументации.</li> <li>• Демонстрирует полное понимание возможного применения полученных данных</li> </ul>	<p><b>Аргументация (10 баллов)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (10 ед.)</li> <li>• Чётко, ясно и убедительно обосновывает причины, по которым предлагаемое исследование важно и должно быть осуществлено.</li> <li>• Обеспечивает релевантные подтверждения в пользу сделанных выводов.</li> <li>• Обосновывает выбор переменных (показателей), по которым были сделаны те или иные выводы</li> </ul>	<p><b>Использование источников (5 баллов)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (5 ед.)</li> <li>• Выбирает правильный формат цитирования.</li> <li>• Использует информацию, релевантную предлагаемому исследованию</li> </ul>
<p><b>Образцовый</b></p>				

<p><b>Адекватный</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (8 ед.)</li> <li>• Обеспечивает введение и обоснование, которые только частично существенны для эксперимента.</li> <li>• Ставит ясные, но не проверяемые вопросы исследования.</li> <li>• Обеспечивает адекватное объяснение методов предлагаемого исследования.</li> <li>• Делает попытку логично и последовательно аргументировать рациональность и содержательность предлагаемого исследования.</li> <li>• Использует приемлемый стиль и грамматику. (1–2 ошибки)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (8 ед.)</li> <li>• Демонстрирует частичное понимание предлагаемого исследования.</li> <li>• Использует для аргументации информацию из 2–3 источников.</li> <li>• Демонстрирует частичное понимание возможного применения полученных данных</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (8 ед.)</li> <li>• Заявляет причины, по которым предлагаемое исследование важно и должно быть осуществлено. Но даёт слабые подтверждения и доказательства сделанных выводов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (4 ед.)</li> <li>• Выбирает правильный формат цитирования, но не на протяжении всего проекта.</li> <li>• Использует ограниченное число источников информации, релевантной предлагаемому исследованию</li> </ul>
<p><b>Нуждается в исправлении</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (6 ед.)</li> <li>• Обеспечивает введение и обоснование, которые не являются существенными для эксперимента.</li> <li>• Ставит нечёткие и не проверяемые вопросы исследования.</li> <li>• Даёт сумбурное объяснение методов предлагаемого исследования.</li> <li>• Сумбурно и слабо аргументирует рациональность и содержательность предлагаемого исследования.</li> <li>• Не удаётся использовать приемлемый стиль и грамматику (более 2 ошибок)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (6 ед.)</li> <li>• Не демонстрирует понимания предлагаемого исследования.</li> <li>• Использует для аргументации менее 2 источников информации.</li> <li>• Не проявляет понимания возможного применения полученных данных</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (6 ед.)</li> <li>• Заявляет причины, по которым предлагаемое исследование важно и должно быть осуществлено. Но даёт слабые подтверждения и доказательства сделанных выводов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (3 ед.)</li> <li>• Не следует правильному формату цитирования.</li> <li>• Не использует релевантной информации предлагаемому исследованию</li> </ul>

По каждому критерию, представленному в таблице (презентация; понимание; аргументация; использование источников) присваивается наивысший балл в том случае, если выступление / работа максимально соответствуют описанию образцового уровня. В этом случае суммарный балл будет максимальным – 35 баллов. На основании максимального соответствия описанию по каждому критерию определяются и два более низких уровня и присваиваются соответствующие им баллы. Надо учесть, что при оценке по одному критерию может быть достигнут более высокий уровень, а по другому более низкий. Например, презентация и понимание могут быть оценены как «адекватные», а аргументация и использование источников как «образцовые». Соответственно суммарный балл будет рассчитываться так: 8+8+10+5.

Это общий подход подсчета баллов в работе с «Рубриками», и он относится ко всем представленным ниже методикам.

**Пример 2. «Рубрика» для оценивания эссе**

Уровень достижений	Презентация	Объяснения, аргументация
Образцовый (10 баллов)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обеспечивает ясное и обстоятельное введение и обоснование.</li> <li>• Отвечает на вопрос.</li> <li>• Представляет логичные аргументы.</li> <li>• Использует приемлемый стиль и грамматику</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Демонстрирует точное и полное понимание вопроса.</li> <li>• Использует разнообразную аргументацию, примеры и данные, подкрепляющие выводы</li> </ul>
Качественный (8 баллов)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Достаточно качественное, но менее обстоятельное (1–2 ошибки).</li> <li>• Менее детально, но достаточно точно</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Использует только один аргумент и пример, который подкрепляет вывод</li> </ul>

<p><b>Адекватный</b> (6 баллов)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Не отвечает на вопрос прямо, но косвенно с ним соотносится.</li> <li>• Аргументирует до определённой степени релевантно.</li> <li>• Некоторые аргументы вполне логичны.</li> <li>• Использует адекватный стиль и грамматику (более 2 ошибок)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Демонстрирует минимальное понимание вопроса.</li> <li>• Использует незначительное число возможных идей в поддержку своей аргументации</li> </ul>
<p><b>Нуждается в улучшении</b> (4 балла)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Не отвечает на вопрос.</li> <li>• Не даёт релевантных аргументов.</li> <li>• Не демонстрирует логики и последовательности.</li> <li>• Не находит приемлемого стиля и грамматики</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Не демонстрирует понимания вопроса.</li> <li>• Не приводит доказательств, подтверждающих ответ на вопрос</li> </ul>
<p><b>Нет ответа</b> (0 баллов)</p>		

Рубрики позволяют оценить в баллах различные задания и тесты. Эти баллы аккумулируются и определяют рейтинг ученика на определённом этапе.

Например, регулярный письменный опрос оценивается в 5 баллов. За полугодие ученик может набрать по этому заданию, которое выполняется 2 раза в неделю, 75 баллов. Такой подход позволяет определить средний уровень учеников в классе или в школе.

В начале курса многие ученики отвечают на уровне ниже среднего. Но постепенно понимая критерии и упражняясь в письменных работах, они достигают значительного улучшения.

Ключевой стратегией, обеспечивающей улучшение для всех учеников, является рассмотрение работ парами, входящими в группы сотрудничества, а также самостоятельное оценивание учениками своих работ.

**Пример 3. «Рубрика» для оценивания убедительности речи**

<b>А</b>	<b>В</b>	<b>С</b>	<b>Д</b>
Ученик использовал эффективные навыки публичных выступлений, таких как зрительный контакт, положение тела, громкость	Большую часть времени ученик использовал эффективные навыки публичных выступлений, таких, как зрительный контакт, положение тела, громкость	Ученику иногда не удавалось использовать эффективные навыки публичных выступлений	Ученик редко использовал эффективные навыки публичных выступлений
Ученик показал понимание аудитории	Ученик показал некоторое понимание аудитории	Ученик показал недостаточное понимание аудитории	Ученик показал малое понимание аудитории
Ученик использовал множество достоверных фактов и ссылок на источники, чтобы убедить слушателей	Ученик использовал несколько достоверных фактов и ссылок на источники	Некоторые из фактов, приведенных учащимся, не вызывают доверия	Ученик не включал в выступление факты или использовал факты, которые не вызывают доверия
Выступление началось с введения, которое привлекло аудиторию, и закончилось хорошим завершением	Выступление началось с введения и закончилось завершением	Выступление не содержало введения или завершения	В выступлении не было введения и заключения

Ниже представлены «Рубрики» для самооценивания. Они несколько отличаются организацией и оформлением таблиц, но по содержанию устроены так же, как «Рубрики», рассмотренные ранее.

В крайней левой колонке перечислены критерии, по которым оценивается работа/достижение. Критерии описывают те умения или качества, которые должны быть продемонстрированы. В остальных колонках описаны разные уровни достижения по каждому критерию. Для каждого критерия определена шкала баллов: более высокому уровню достижений предписывается более высокий балл.

**Пример 4. «Рубрика» для самооценки организации данных, собранных в ходе выполнения проектных и исследовательских работ**

	<b>10 б.</b>	<b>9 б.</b>	<b>8 б.</b>	<b>7 б.</b>
<b>Данные</b>	Мои данные представлены подробно, полно и тщательно	Мои данные полны	Мои данные в целом полны, но некоторые значения могли быть утеряны	Мои данные не полны, некоторые значения отсутствуют
	<b>5 б.</b>	<b>4.5 б.</b>	<b>4 б.</b>	<b>3.5 б.</b>
<b>Организация</b>	Мои данные организованы так, что я могу легко и быстро находить нужную информацию. Другие люди также могут найти нужную им информацию	Мои данные организованы так, что я могу найти нужную информацию	Мои данные организованы, но иногда мне трудно найти то, что нужно	Мои данные плохо организованы. Мне очень сложно найти информацию, которую я ищу
	<b>5 б.</b>	<b>4.5 б.</b>	<b>4 б.</b>	<b>3.5 б.</b>
<b>Внешний вид</b>	Мой журнал аккуратен и привлекателен, и мои записи легко читать	Мой журнал аккуратен, и мои записи легко читать	Части моего журнала перемешаны, иногда мои записи трудно читать	Мой журнал хаотичен, и часто мои записи трудно читать
Общая оценка 14 – 20				



«Рубрика», приведённая ниже, организована сходным образом. С её помощью ученики могут оценить качество своей работы в группе. Следует отметить, что умение работать в группе – это одно из умений, которые должны формироваться у учащихся в соответствии с ФГОС. «Рубрика» даёт описание составляющих умения работать в группе, которые выступают в качестве оценочных критериев. Она может применяться в любой учебной ситуации, включающей групповую работу. Учитель, комментируя работу группы или показывая ученикам, как правильно организовать групповую работу, может пользоваться этой же рубрикой.

**Пример 5. Рубрика оценки совместной деятельности**

Критерии	4 б.	3 б.	2 б.	1 б.
Вклад в работу группы	Я последовательно и активно вношу свой вклад в групповое обсуждение и работу группы	Я участвую в групповых обсуждениях	Иногда я вношу свой вклад в работу группы	Я предпочитаю не участвовать
	Я принимаю и выполняю все порученные мне задачи	Я выполняю свои задачи	Я выполняю свои задачи, если мне помогают	Я не выполняю свои задачи
	Я помогаю группе в постановке целей	Я участвую в постановке задач	Иногда я участвую в постановке задач	Я мешаю постановке задач
	Я помогаю группе в достижении общих целей	Я помогаю группе в достижении целей	Мне трудно удерживать цели	Я задерживаю достижение целей

<b>Взаимодействие с группой</b>	Я предлагаю к обсуждению множество идей и делюсь необходимой информацией	Я делюсь своими идеями, когда меня к этому побуждают	Я делюсь своими идеями, когда меня к этому побуждают	Я не люблю делиться своими идеями  Я участвую в групповых обсуждениях
	Я побуждаю других делиться своими идеями	Я позволяю всем делиться своими идеями	Я позволяю большинству делиться своими идеями	Я прерываю других, когда они высказывают свои идеи
	Я поддерживаю баланс между выслушиванием и высказыванием	Я могу слушать других	Иногда я слушаю других людей	Я не слушаю других людей
	Я всегда внимательно отношусь к чувствам и мыслям других людей	Я высказываю внимание к чувствам и мыслям других людей	Иногда я принимаю во внимание чувства и мысли других людей	Я не внимателен к чувствам и мыслям других людей

В примере 6 представлена «Оценочная рубрика», которая раскрывает содержание того, что стоит за новым общим учебным умением, которое принято назвать «критическим мышлением».

Её могут использовать как учащиеся для проведения самооценивания, так и учитель для того, чтобы с её помощью показать, какие умения, демонстрируемые учеником, свидетельствуют о том, что у него сформирован тот или иной уровень критического мышления.

«Рубрики» применимы к различным формам оценивания: короткие письменные пробы, эссе, выставка плакатов, устные презентации, листы исследований, недельные домашние задания и др. Каждая «Рубрика» вполне уникальна, но основные критерии в них во многом сходны. Например, рубрики для письменных заданий имеют одни и те же критерии приемлемого стиля и грамматики; ответы должны соотноситься с вопросом, а аргументы должны быть логичными и последовательными, и наоборот.

**Пример 6. «Рубрика» оценки критического мышления**

Критерии	4	3	2	1
Умение выделять важное	Я могу указать наиболее важные части информации, которую я изучаю	Обычно я могу сказать, какая часть информации наиболее важна	Иногда я смешиваю важные идеи с незначительными деталями	Я обычно не могу указать разницу между тем, что важно, а что нет
Умение сделать вывод	Я использую свои собственные знания, чтобы сделать выводы относительно информации и проверить, прав ли я	Я использую свои знания, формулирую выводы и умозаключения по поводу информации, и проверяю, прав ли я	С посторонней помощью я могу сделать вывод об информации, но иногда я не имею для этого веских причин	Я с трудом делаю умозаключения
Поиск информации	Я делаю всё возможное, чтобы больше узнать о новых для меня идеях и концепциях	Я прилагаю усилия, чтобы больше узнать о новых для меня идеях и концепциях	Я узнаю о новых для меня идеях и концепциях, если мне об этом напоминают	Обычно я доволен тем, что я уже знаю, и не стремлюсь узнать больше
Обоснование суждения	В письменном или устном выступлении я могу подробно и четко объяснить и обосновать своё мнение по теме	Я могу объяснить своё мнение и обосновать его	Обычно я могу объяснить своё мнение, но у меня не всегда есть веские основания для этого	Я не могу объяснить своё мнение

Можно отметить, что и преподаватели, и ученики выигрывают, получая значимую информацию о достижении поставленных учебных целей. «Рубрики» позволяют преподавателям установить для учеников четко определенные стандарты, обеспечить их руководством, направляющим к достижению этих стандартов, и облегчают оценивание развернутых письменных и устных ответов.

«Рубрики» как вид обратной связи предоставляют преподавателю информацию, интерпретируя которую он обоснованно принимает решения, касающиеся учебной деятельности учеников или своего преподавания, подобно тому, как педагог интерпретирует и оценивает данные, проводя естественнонаучное исследование.

### *Методика «Карты понятий»*

Ниже представлена интересная методика, совсем не похожая на «Оценочные рубрики», но также опирающаяся на критериальное оценивание. Это методика «Карты понятий». Карты понятий позволяют оценить, как хорошо ученики могут видеть «общую картину» предмета или отдельной темы, то есть удалось ли им построить связи между отдельными элементами темы и систематизировать пройденный материал.

«Карта понятий» – это диаграмма, состоящая из узловых точек (каждая из которых помечена определённым понятием), связанных прямыми линиями, которые также помечены. Узловые точки-понятия расположены на разных иерархических уровнях, соответствующих движению от наиболее общих к конкретным специальным понятиям.

«Карта понятий» представляет собой двумерную иерархически организованную сетевую диаграмму, которая отражает структуру знаний в определённой предметной области, какой её видит ученик, преподаватель или эксперт. Карта состоит из названий понятий, помещённых в рамки; они связаны линиями, фиксирующими соотношения этих понятий в направлении от общего к частному. Рассматривая карту от вершины к основанию, преподаватель может:

- 1) проникнуть в то, как ученики воспринимают научные темы;
- 2) проверить уровень понимания учеников и возникшее у них ложное толкование понятий;
- 3) оценить сложность установленных учеником структурных взаимосвязей.

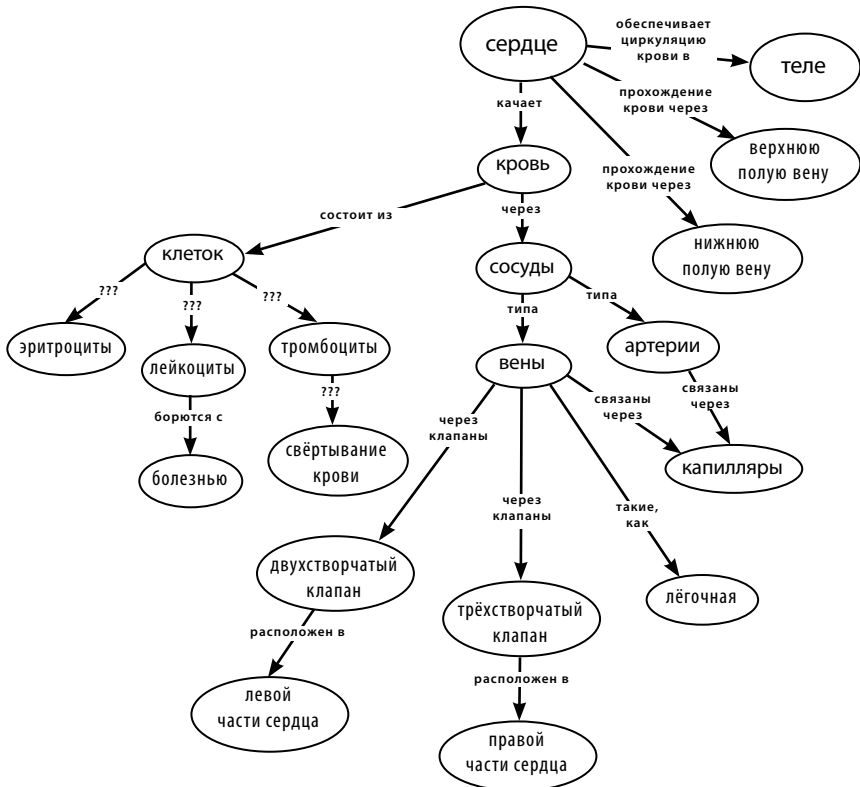


Рис. 4.1. Пример понятийной карты системы кровообращения человека [Mintzes, Wandersee & Novak, 1998]

Карту может составлять ученик самостоятельно или в паре. Карта также может быть результатом общей работы группы учеников. Карта может составляться вместе со всем классом в ходе одного или нескольких уроков. Постепенно расширяется круг входящих в карту понятий и пристраиваются новые связи между понятиями.

Можно обозначать следующие основные цели использования данной методики в целях обучения:

- изучение терминов, фактов и понятий конкретного предмета;
- организация информации в точные категории;
- синтез и интеграция информации, понятий, идей;

- видение «широкой панорамы» и связей между отдельными понятиями;
- развитие креативного мышления в конкретном предмете;
- расширение возможностей долговременной памяти и усвоение новых знаний;
- развитие сложных мыслительных навыков, стратегий и привычек;
- эффективное использование графических иллюстраций.

Педагог может предложить учащимся следующую инструкцию: *Надо нанести на Карту наиболее важные и наиболее общие понятия по изучаемой теме. Затем стрелками показать, какие понятия связаны между собой и написать над стрелкой, в чём суть данной связи. В нашем примере: «сердце – качает – кровь», «сосуды – типа – артерии». По мере расширения темы и появления новых знаний надо расширять сеть понятий и строить новые связи между ними, постепенно двигаясь от наиболее общих к более конкретным понятиям. Важно связать их с примерами из жизненной практики. В нашем примере: «лейкоциты – борются с болезнью», «тромбоциты – обеспечивают свёртываемость крови».*

Начиная работать с данной методикой, следует сфокусироваться преимущественно на качественных аспектах карт, выполненных учениками, отражающих точность и глубину их знаний.

В работе с данной методикой можно использовать следующую пошаговую инструкцию.

### ***Пошаговая инструкция***

1. Начните с понятия, которое хорошо знакомо всем ученикам, например «автомобиль», «стул», «пища». Пусть ученики напишут еще 10 понятий, которые ассоциируются у них с этим основным (например, для «пищи» это будет: «овощи», «мясо», «молоко», «бифштекс»...).

2. Попросите учеников ранжировать (расположить в ряд) эти 10 понятий от наиболее общего и охватывающего к наименее общему или от наиболее важного к наименее важному. Этот этап потребует нескольких минут.

3. Попросите учеников написать наиболее общее или наиболее важное понятие вверху листа бумаги и взять его в рамку или в кружок. Работать при этом лучше карандашом, а не ручкой.

4. Предложите ученикам связать понятия попарно, пару за парой, нарисовав линии (линки) от одного понятия к другому и подписав их. Например, «морковь – витамин А», над линией-связкой надо написать «содержит»; «мясо – железо», над связкой – «служит источником». Этот процесс надо продолжать, пока на листе не появятся все понятия. Надо дать ученикам время (20–30 минут). Важно, чтобы они сделали как можно больше ссылок и построили несколько иерархических уровней. Следует специально подчеркнуть, что нужно построить связи между понятиями, находящимися в одной части карты, и понятиями, расположенными в других ее частях.

5. Следует предложить ученикам внести в карту как можно больше дополнительных понятий, которые сделают ее уникальной, значимой и полезной лично для них. Необходимо напомнить им, что в рамке желательно писать не более двух слов, и подчеркнуть, что пометки не имеют значения, карту можно дорисовывать столько, сколько каждый хочет.

6. В то время как ученики работают, учитель должен ходить по классу, помогая им, но не давая указаний. Надо напомнить ученикам, что карта понятий – это самостоятельная форма представления собственных знаний и понимания предмета. Надо поддерживать креативность и подчеркивать, что единственно правильного ответа не существует.

7. Можно пригласить нескольких учеников, сделавших свои карты, и показать их классу. Сфокусировать внимание на существенных связях между понятиями.

8. Необходимо сообщить ученикам, что карты могут весьма помочь им в учебе. Они позволяют кратко и концентрированно представить основное содержание многих страниц учебника.

9. Карты можно собрать и сделать их обзор, но не выставлять за них отметки. Важно внести предложения, как можно исправить или усовершенствовать карты. После чего карты следует вернуть ученикам и предложить еще раз их обдумать.

Существует несколько вариантов использования данной методики в учебном процессе.

*Составление карт в группе.* Иногда у учеников возникают серьезные затруднения и чувство растерянности, когда они впервые сталкиваются с таким заданием, как составление карты понятий.

Чтобы справиться с этим, поддержать учеников и придать им смелости в рефлексии собственных знаний, надо предложить им выполнять картирование в группах по 3–4 человека. Это упражнение обычно дает детям весьма богатый и полезный опыт обсуждения, аргументирования и защиты своей позиции. В результате они прикладывают очень серьезные, а иногда просто выдающиеся усилия, чтобы договориться о значении научных понятий, попытаться расширить свое понимание (как это делают учёные) или зафиксировать разные точки зрения. Результат этого процесса – обмен и взаимное обогащение идеями, которые к тому же становятся очевидными для учителя.

*Заполнение карт.* Преподаватель предварительно строит карту понятий, а затем убирает все подписи в рамках (т.е. собственно названия понятий), сохраняя подписанные связи-линки. Затем учеников просят подписать пустые рамки так, чтобы вся структура, изображённая на карте, приобрела смысл.

*Выборочное заполнение карты понятий.* Возможно сделать карту и убрать часть понятий из рамок – примерно 1/3. Извлечённые из карты понятия надо поместить в пронумерованный список, приложенный к карте, для того чтобы ученики выбрали нужные и вставили их в соответствующие рамки. Оценивать выполнение этого задания можно по проценту правильных ответов.

*Карта для выборочных понятий.* Можно приготовить список из 10–20 понятий и попросить учеников построить карту, используя только эти термины. Акцент здесь делается на установлении взаимосвязей и постепенном усложнении тех структурных конструкций, которые могут построить ученики, опираясь на свои знания в данной области.

*Картирование-выращивание.* Рассмотрим вариант, известный как «микрочартирование». Учитель задает маленькую сеть, объединяющую всего 5–10 понятий, и предлагает ученикам построить карту, используя эти понятия плюс такое же число понятий, которые они добавляют, опираясь на собственные знания данной темы.

*Направленный выбор при составлении карт.* Учитель предлагает ученикам список, включающий 20 понятий, из которого они должны выбрать 10 понятий и построить карту. Эта работа повторяется



через какой-то период времени. Преподаватель фокусирует внимание на том, какие понятия появились на карте, а какие исчезли. Предполагается, что эти изменения репрезентируют реконструкцию понятийных связей учеников.

Анализируя результаты выполнения методики «Карта понятий», учитель может задать себе следующие вопросы:

- Зафиксированы ли наиболее важные понятия?
- Соответствуют линки/связи между понятиями, представленными на карте, научному знанию?
- Выстроено ли достаточное число иерархических уровней и взаимных соотношений?
- Есть ли свидетельства того, что у ученика возникло неверное понимание и ошибочные понятия?
- Как выполненные учениками карты меняются через несколько дней или недель?

Оценивание составленной «Карты понятий» может осуществляться в баллах:

- 1 балл даётся за каждую правильно установленную связь (если связь установлена верно) между двумя соседними понятиями;
- 5 баллов – за каждый правильно установленный иерархический уровень;
- 10 баллов – за каждую содержательную и точную связь понятий из разных частей карты (сквозной линк);
- дополнительно 1 балл начисляется за каждый пример.

Данное распределение баллов является ориентировочным. Педагог вместе с учащимися может ввести свои «расценки», соответствующие контексту их работы и поставленным учебным целям. Но общие критерии оценки «Карты понятий» для карт любого предметного содержания могут быть именно такими:

- полнота карты или количество включённых в неё правильных понятий;
- установленные и точно прописанные связи;
- выделенные уровни иерархии понятий;
- установление связей не между ближайшими, а отдалёнными в теме и пространстве карты понятиями;
- связь понятий с жизненными примерами.

На рис. 4.2 представлен пример подсчета баллов за составление «Карты понятий».

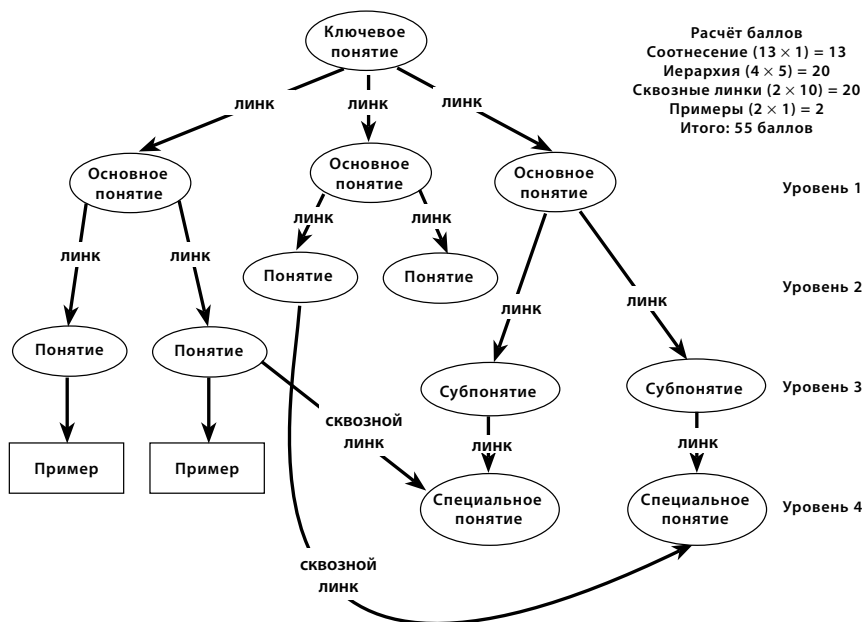


Рис. 4.2. Оценивание карты понятий  
[Novak and Gowin, 1984]

В начальной школе альтернативным вариантом использования «Карты понятий» могут быть *кластерные карты или карты причин и следствий*. *Карты причин* – это отдельный вид карт понятий или концептуальных карт. Эти карты помогают ученикам создавать образы причинно-следственных отношений. Анализ причин и следствий крайне важен для понимания сложных систем, таких как исторические события, биологические процессы, экологические феномены.

Кластерные карты могут быть использованы как начальная точка в большом проекте или как подготовка перед началом создания текстового документа. Графическое представление помогает ученикам видеть идеи и их взаимосвязь и затем использовать их при написании эссе, докладов или презентаций.

Кластеры могут использоваться на различных этапах работы с материалом – от самых простых кластеров до значительно более сложных. Кластерные карты запускают размышление

о причине и следствии через построение визуальной схемы и делают мышление более наглядным, что облегчает понимание ситуации, помогая ученикам анализировать сложные системы. Использование подобных карт позволяет учащимся обмениваться образами и запускает коллективную деятельность. Используя карты, учителя и ученики организуют свои знания и представляют информацию логичным и содержательным способом. Каждая карта служит своим собственным целям и может быть видоизменена. На рис. 4.3 и 4.4 показаны примеры кластерных карт.

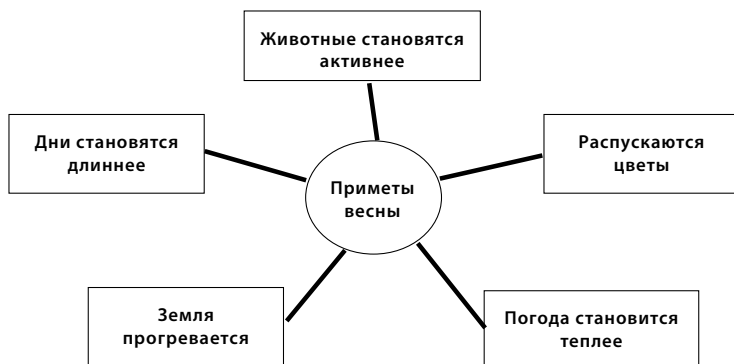


Рис. 4.3. Простая кластерная карта



Рис. 4.4. Кластерная карта «Причины загрязнения окружающей среды»

Одним из вариантов использования данной методики может быть составление карты с указанием возможных причин событий. На подобных картах соединения более точно показывают влияние одного фактора на другой. Толщина линий может показывать силу влияния, цвет – отрицательное или положительное влияние одного фактора на другой.

Подводя итог, отметим, что основным принципом описанной методики является противопоставление осмысленного и механического усвоения знаний.

Осмысленное усвоение происходит, когда новые знания на основании существенных (неслучайных) связей сознательно и целенаправленно соотносятся со знаниями уже существующими внутри определённой рамочной структуры данной темы.

В механическом (основанном на запоминании) усвоении новые понятия просто добавляются случайным образом к уже имеющимся на основе буквального копирования. В результате такого усвоения возникают слабые и легко разрушающиеся понятийные структуры.

Основное положение «карты понятий» состоит в том, что соотнесённость понятий, «взаимосвязанность» – это наиболее существенное качество знания. В результате осмысленного усвоения меняется сам способ получения индивидуального жизненного опыта, происходят концептуальные изменения.

Более 25 лет эта техника используется на практике для выявления и оценивания структуры знаний учеников, сформированных при изучении естественных наук и других предметов. В основном все они показали, что ей присущи многие характеристики, которыми должны обладать новые инструменты оценивания.

### **Вопросы и задания для самостоятельной работы**

1. Охарактеризуйте методику «Рубрики» как инструмент формирующего оценивания.
2. Сравните систему критериев, приведённые в разных рубриках и выделите общие основания для их формулирования.
3. Установите соотношение между рассматриваемыми критериями и общими учебными умениями.
4. Каковы основные задачи использования методики «Карты понятий»? Как осуществляется анализ ответов учащихся?

5. Определите границы применимости представленных методик для различных предметов и возрастов.

6. Сформулируйте свои аргументы в пользу данных методик и изложите основные критические замечания в их адрес.

### Литература

1. *Кравцова И.Л., Пинская М.А.* Критериальное оценивание входит в практику отечественной школы // Народное образование. 2012. № 2. С. 163–168

2. *Пинская М.А., Иванов А.В.* Критериальное оценивание в школе // Школьные технологии. 2010. № 3. С. 177–184.

3. *Пинская М.А.* Формирующее оценивание: оценивание в классе: Учебное пособие. М.: Логос, 2010.

4. *Тряпичкина Н.П., Родионова Н.Ф.* Модернизация общего образования: оценка образовательного результата. СПб., 2002. 225 с.

### Интернет-источники

1. *Романов Ю.В.* Критериальное оценивание в гимназии № 45 г. Москвы:

<http://schools.techno.ru/ms45/win/history/krit8-9.html>

2. Формирующее оценивание в системе образования:

<http://dokrgv.ru/moodle/course/view.php?id=2>

---

## Содержание

Раздел 1. Место оценивания в современном образовательном процессе.....	4
Раздел 2. Формирующее оценивание: приёмы и возможности использования на уроках .....	23
Раздел 3. Техники формирующего оценивания: рефлексия и самооценивание. Специфика использования на разных ступенях школьного обучения .....	43
Раздел 4. Основная и старшая школа. Критериальное оценивание.....	71



