



РАБОТАЕМ ПО НОВЫМ  
СТАНДАРТАМ

Н.А. Пинокий  
и др. Ученые

## **Новые формы оценивания**

## *Начальная школа*

Москва  
«Прогресс»  
2013

Серия «Работаем по новым стандартам» основана в 2010 году

Пинская М. А.  
П32 Новые формы оценивания. Начальная школа /  
М. А. Пинская, Н. М. Улановская. — М. : Просвещение,  
2013. — 80 с. — (Работаем по новым стандартам). —  
ISBN 978-5-09-025750-3.

В книге представлены формы, методы, инструменты оценивания, отвечающие требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и соответствующие распространенному в современной школьной практике формирующим оценкам. Приводятся примеры использования и взаимосвязей различных форм оценивания в начальной школе из материалов реальных учебных предметов.

Пособие адресовано учителям начальной школы, руководителям образовательных учреждений.

УДК 371  
ББК 74.204

ISBN 978-5-09-025750-3

Чтобы купить эту книгу  
**Финансовая помощь**  
начальной школы

783950 Цена: 150,00

© Издательство «Просвещение», 2013  
© Художественное оформление:  
Издательство «Просвещение», 2013  
Все права защищены

## Предисловие

Выходение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – Стандарт) ставит перед учителями задачу изменения традиционных подходов к оцениванию достижений учеников и расширения инновационного инструментария. В настоящем пособии рассматриваются некоторые теоретические и практические аспекты формирующего оценивания – изменив для письменной практики и значительно распространившего за рубежом подход к оценке учебных достижений учащихся.

При подготовке данной издания авторы консультируясь с результатами научно-практических работ «Лига оценки: обзоры международного и отечественного опыта использования формирующего оценивания и циклического образования» и «Экспериментальное изыскание: примеры формирующего оценивания и обратившегося учреждения начального и общего (среднего) образования», реализованных Центром международного сотрудничества по развитию образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации в 2009–2012 гг.

Представленные материалы могут быть использованы в первую очередь учителями начальных школы любой вида и типа.

Книга адресована также широкой педагогической аудитории: организаторам различных уровней системы общего и профессионального образования, а также профессиональной переподготовке учителей, школьной администрации, преподавателям и студентам педагогических вузов.

### Компьютеризация

Авторы выражают свою приватность всем участникам первого эксперимента по адаптации новых методик к письменной практике.

Горячо благодарим за поддержку, сотрудничество и смелость администрацию и педагогов Московского центра образования «Царицыно» № 548, СОШ № 26 и № 1066 Москвы и лично Маргариту Вышгородову Михаиловну, Зию Константиновну Звереву, Наталию Александровну Семягину, Татьяну Вышгородову Янину, Марину Владимировну Копасову, Юлию Владиславовну Дроздову, Ирину Ивановну Веренич, Елену Александровну Фомичеву, Татьяну Евгеньевну Мякоту, Марину Сергеевну Сунгуреву, Татьяну Оксабриину Сереброву, Галину Николаевну Гусеву, Ренату Йельгерину Чиркую, Наталью Евгеньевну Болонкун, Марину Валерьевну Переездову, Ольгу Александровну Егорашву, Елену Александровну Сысланян, Марину Валентиновну Клишину, соавторами этой книги, Анну Анареевну Алладзе, Аксесса Владиславовича Иоанни, Ирину Владимираму Аксёнову, координировавших работу экспериментальных площадок в школах.

## Оценивание сегодня:

### новые требования и возможности

Начиная разговор о новых требованиях к оцениванию и его задачах, посмотрим еще раз эту ситуацию, которая сложилась сегодня. В целом она выглядит иначе. Бюджетный и открытый для изысков подход к инструментам Закона Российской Федерации «Об образовании» защищает школу от ответственности за организацию и приведение оценки в действие. В компетентностном образовательном учрежденииходит осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся образовательного учреждения в соответствии с его уставом. На данный момент экспериментализирующие в этой области носят единичный характер, присущий в школе, реализующим авторские программы, и не меняют общей картины, поскольку консервативный и не соответствующий современным образовательным тенденциям и задачам, несмотря на то что за последние годы было сделано ряд важных шагов для того, чтобы обновление стало движением.

Принятый Стандарт и сопроводительные к нему документы и методические разработки предполагают широкую и спектральную практику новой системы оценивания в классе, построенной на следующих основаниях:

1) оценивание является **инструментом принятия**, естественным образом интегрированным в образовательную практику;

2) оценивание **должно быть тесно Актуализатором**. Основными критериями оценивания выступают базисные результаты, соответствующие учебным целям;

3) критерии оценивания в алгоритме выстраивания измерений являются **известными** в педагогике, и ученикам и могут вырабатываться ими совместно;

4) система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащимся становились в контексте оценки оценщиками личности, приобретая новые и ценные в себе компетенции.

В системе оценивания в поисковой инициативе используются:

— приемущественно **автономные** (авторские, выставленные педагогом, и др.) и **объективизированные** методы оценивания (как правило, основанные на анализе письменных

<sup>1</sup> См. Закон РФ «Об образовании» от 22.07.1992 № 3266-1 (з ред. от 07.07.2012).

<sup>2</sup> См. «Разработка и внедрение гендерных практик оценивания результатов освоения программы начальной школы по предметам «Русский язык», «Чтение», «Математика», «Окружающий мир». Руководитель проекта: О. В. Литвинова, В. И. Фирсан, М. Р. Леонтьева.

историй и работ учащихся), в том числе гендеризированные (основанные на результатах стигматизированных половых ролей или же пола) процедуры и оценки;

— **изменение достигнутых образовательных результатов, проявляющееся в формализации и конкретизации каждого обучаемого одиночности индивидуального процесса обучения;**

— **разнообразные формы мотивации**, набор которых определяется этапом обучения, общими и специальными целями обучения, текущими учебными задачами, целью получения информации;

— **индивидуализация** личности, в том числе информатика, вычислительной, креативности, и **дифференцированная** оценка отдельных аспектов обучения;

— **самооценка и самооценка обучения.**

Существенно расширяются широчены виды и формы учебных работ, которые могут свидетельствовать о результатах учебной деятельности и подлежат оценке. В их число входят:

• **работы** учащихся (записание заданий, мини-проекты и презентации, разнообразные тексты, отчеты и изображения и эксперименты; домашние, собранные максимум данных, поборки информационных материалов, а также разнообразные миниатюрные творческие работы);

• **индивидуальная и совместная демонстрация** учащихся в ходе выполнения работ;

• **статистические данные**, изложенные на языке выраженных показателей и/или дескрипторов и полученные в ходе измерительных наблюдений или мини-исследований;

• **результаты измерений** (результаты устных и письменных проверочных работ).

Заданные в Стандарте и предстающие выше виды новых для нашей школьной практики принципы и форматы оценивания полностью отвечают стратегии и формам реализации **формирующего подхода** в смыслах учебных достижений. Образовательные системы ряда зарубежных стран могут продемонстрировать успешный опыт применения подобных форм, поскольку в этих странах масштабным направлением в образовании является развитие **формирующейся личности**.

Возвращение к формирующему оцениванию обуславливается тем, что именно они оказались самым эффективным способом повысить образовательную эластичность каждого учащегося и, более того, спасти русскую между наименее успешными учащимися и теми, кто испытывает серьезные затруднения в обучении. Эти подтверждается целым рядом зарубежных исследований<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См.: Wigfield, G. P. *Educative assessment: Designing assessments to inform and support student performance*, 2006.

<sup>2</sup> См.: Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wilson D. *Assessment for learning. Putting it into practice*, 2003.

## Основные принципы формирующего оценивания

Попробуем ответить на вопросы: что же такое «формирующее оценивание»? Чем оно отличается от приводимого всеми учителями понятием «текущего оценивания»?

Инструменты формирующего оценивания позволяют индивидуализировать создание условий для равенства в обучении и реализовать принцип «каждый ребёнок имеет значение». Равенство понимается более не как представление золотых требований к результатам обучения, а создание оптимальных условий обучения, не зависящих от возможностей и способностей разных учеников. Наоборот, учитель становится перед собой задачу приспособиться к индивидуальным различиям детей — первоначальному, культурному, вынужденному. Адаптация в обучении перемежается на уровне преподавания и учения. Учителю в этом процессе отводится вторичная роль. Ему помогают осознать, как, собственно, им учить, и подыскать наилучшие стратегии и способы для своей учебной деятельности.

У учеников последовательно формируются важнейшие умения, которые в новом Стандарте отнесены к общекультурным:

- анализировать и получать новую информацию, а не просто приобретать знания;
- анализировать новые темы и компетенции в изучающихся учащихся контексте;
- сравнивать свои результаты и результаты отечественных, соотнося их с чётко определёнными учебными целями и языческими критериями качества.

Это, собственно, и есть основа, необходимая для того, чтобы учиться в течение всей жизни.

Новый подход к оцениванию годами отличался практикой, отработавшейся в методических разработках и фиксированной в официальных документах. Группы разработчиков нового подхода к оцениванию называли эти достижения, известные как Группы реформирования оценивания (Assessment Reform Group), сформулировали 10 базовых принципов «формирующего оценивания», или, как это часто называют, «оценивания для обучения». Для того чтобы в полной мере решить задачу позиционирования обучения, оценивание должно:

- быть частично эффективного планирования преподавания и обучения;
- фокусироваться на учебной деятельности ученика;
- занимать центральное место в учебном процессе, проводимом в классе;

\* См: Assessment for Learning: 10 teacher-based principles to raise classroom practice, Assessment Reform Group, 2002.

- позиционироваться как важную профессиональную умение педагогов;
- быть тесным и конструктивным, поскольку оно всегда оказывает эмпирическое воздействие;
- учитывать важность индивидуальности ученика;
- поддерживать ориентацию на учебные цели и общее понимание критерия, по которым оцениваются их достижение;
- обеспечивать учеников конструктивными рекомендациями о том, как достичь улучшения результатов;
- развивать у учеников способность к самоанализации, чтобы они овладели рефлексией и самореализацией;
- охватывать широкое поле разнообразных достижений учеников.

Известный зарубежный исследователь и практик Дэвид Уильям в своей книге «Формирующее оценивание» (2001) говорит о том, за счёт чего формирующее оценивание обеспечивает улучшение в преподавании, и заслуженный, как создатель, призыв причинять связь между учеником и преподаванием. Данные оценки ученикам первично направлена на улучшение преподавания, а вторично служат для внешней отчётности. Автор подчёркивает, что улучшение результатов обучения через оценивание зависит от пяти ключевых условий:

- обесценивание эффективной обратной связи от преподавателя к ученикам;
  - активное вовлечение учеников в приём собственного учения;
  - учёт в преподавании результатов, полученных при оценивании;
  - оценивание того, насколько сильно от обонинания зависит мотивация и самовосприятие учеников, которые существенным образом влияют на обучение;
  - способность учеников оценивать свои результаты и понимания, как их улучшить.
- В то же время было выделено пять новых преимущественных факторов:
- туннелизация учителей оценивать скорее количество сложного и сложнейшего работы, чем качество собственно учения;
  - склонность уединять повышенное внимание ранжированию и выдачению ученикам отметок, что часто оказывает не самовосприятию, вместо того чтобы помочь им и самим оценить, как улучшить свою положение;
  - пытка привлечь внимание учеников друг к другу, деморализующую тех, кто оказывается менее успешным;
  - использование обратной связи в качестве социального инструмента или средства управления, а не для того, чтобы помочь ученикам более эффективно учиться;

— отсутствие у участия финансовых учебных земельных участков.

Отличие опиываемого подхода к сочинению от иных распространенных практик в том, как понимается процесс учения, какая роль отводится учителю, и какие — учащему.

Сразу отважимся, что обсуждение этой темы затруднено отсутствием в нашем педагогическом языке нужных слов. Слово «ученик» лучше не совсем привычно, но иные нередко называют то, что мы уроке листят ученик в то время, как учитель осуществляет «перевозжение». Мы в дальнейшем выделять в учебном процессе, в обменяющейся учеником и учителем «кучей», эти две составляющие. То, что за рубежом, например, происходит в классе, говорит, что ученик изменяется, а не обучаются, подчеркивает современное понимание процесса обучения, в котором учащийся является ответственным за собственное обучение, и никто не снимает с него этой ответственности. Поэтому ученики вынуждаются вспоминать и получать информацию о том, насколько успешно они действуют, чтобы поддерживать связи между их нужами направлениями. Значительную часть этой информации они получают через обратную связь от учителя, иначе — *информацию* — непосредственно вовлекающую в описание собственных работ. Осуществляя процесс обучения и спасаясь от ученика, управляя им самостоятельно, приобретают все большую важность по мере того, как из языка переносится новая ладья на языке — позиции учеников в обучении в течение всей жизни.

Холли подчеркивает, что именно воспитание способности к непрерывному и самодисциплинированному обучению является начальной целью формирования личности и, шире, формирующего подхода в обучении. Этими обстоятельствами слоу наихудшее характеристики. Остазиония на них подобные. Итак, формирующие способности:

\* 亂世の貴族たちの恋愛小説

Оценивание: фокусирует внимание учителей и учеников в высшей степени на отслеживании и коррекции учебной работы учеников. Оно дает учителям и ученикам информацию, на основании которой они принимают решение, как улучшить процесс обучения.

#### \* Направленность обучения

Оценивание предполагает инновационную, академическую свободу и высокий профессионализм учителя, поскольку именно он решает, что оценивать, каким образом и как реагировать на информацию, полученную в результате изучения.

#### • Радиостроение по тульским

Поскольку внимание сфокусировано на ученике, это требует активного участия учащихся, вовлекает их в рефлексию и самопознание, тем самым поддерживает учебную мотивацию и активность.

Учитель несет ответственность за пропаганду здорового образа жизни и должен отвечать на этические вопросы.

- Кто из них более существенен для перехода своего ученика?

- Как я могу выяснить, нужна ли она этому?
  - Как я могу помочь им лучше оценивать свою учебную деятельность?

Результатом становится то, что учитель расширяет свою профессиональскую компетенцию и показывает «качество преподавания».

#### \* Формирует учебный процесс

Цель данного сочинения — улучшить качество учения, а также обесцвечивать основание для выставления отметок. Оно не приносит к какой-то конкретной школьной школе, может быть, ироничное. Оно должно стать «ориентиром» яркостью, которая поможет проявляться в направлении постановки учебных целей. Учитель действует так.

- передает учебные задачи в изложимые результаты;
  - определяет необходимый уровень достижений;
  - обновляет учебное содержание и техники инструкзии;
  - приносит облегчение;
  - содействует оценению и устанавливает, достигнуты ли итоговые учебные результаты.

#### \* Определение корреляции

Оценивание должно соответствовать особенностям и нуждам учителя, учащихся и изучаемого предмета. То, что хорошо работает в одном классе, навязываться не следует для другого.

#### • Інтерпретація

Ответы запускают механизм обратной связи и постоянно поддерживает его в работоспособном состоянии. Использование привычного языка общения учителя с учеником позволяет ему быстро оценить, что ученик делает, и предложить ему обратную связь о том, как они учатся, и предложить им обратную связь от исполнительных реалистичных и возможностей их улучшить.

Если этот механизм интегрируется в ежедневную учебную работу в классе, коммуникация учителя с учениками и между учениками с пренебрежением становится более действенной и эффективной.

#### • Открытие неизвестного производителя

Подобное оценивание позволяет настроить на основе существующей достаточно успешной практики этик более широкую и эффективную практику, поскольку представляет учитывать новые взаимосвязи получать информацию и тем, как изучать учебный процесс, и более своевременно и целенаправленно его корректировать.

Последнее внимание к оценочному принесут и точное об-  
ъяснение правил, возможно, требуют от учителя усилий и за-

такают его время. Объясняют то, что 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. Ею может пройти квалифицированный преподаватель любого предмета. Сотрудничество кандидат-преподавателей и практиче-  
ское проконсультование в оценивании учителя приводят к тому, что и учителя, и ученики добиваются лучших результатов. И главное, они получают от этой работы личное удовлетворение.

Из того, как мы описали формирующее оценивание, уже, наверное, понятно, что при его введении надо учитывать ряд условий. Первое и самое главное: использование различных инструментов формирующего оценивания требует изменения характера учебного процесса и пакетами новых педагогических позиций. В основе внедрения новых методик и инструментов лежит понимание того, что эффективное обучение возможно только тогда, когда ученик нетривиально и учебный процесс.

Второе важное условие относится к использованию результата оценивания. Чтобы оценивание действительно было формирующим, его результаты должны использоваться для корректировки обучения и преподавания. Они обязательно должны «переводиться» в руки учителя и использоваться для диагностики. Тогда та же формирующая оценка будет положительно влиять на учебную мотивацию школьников и на их самооценку.

И наконец, надо ясно осознавать, что изменение формирующего оценивания непременно связано с изменением того, как учителя понимают свою роль в отношениях с учениками и как он действует в классе, с изменением его личного педагогического стиля. Надо также понимать, что жесткий внешний контроль и отчетность не способствуют развитию новой оценочной практики.

Учителям тоже придется перестраиваться и привыкать жить по-новому. Для учителю перспективы может выглядеть так, как ей описы вами ведом, осмысливающий новый подход.

«Значительная часть учителей этого же стремится выкладываться и учиться это всех сил. А просто хочет «пройти» тему или предмет, «пройти» неделю, четверть или учебный год. Не слишком упомянула и имея время для дел более интересных, чем учебы... Формирующее оценивание, безусловно, предполагает, что производят связи и ученики будут значительно открытыми относительно учебы... Каждый учитель, который хочет применять формирующее оценивание, должен будет изменить свою позицию и преодолеть эти непривычные привычки своих учеников. Надо иметь в виду, что некоторым людям и подросткам, которых он обучает, были навиты позиции «плохого

ученика», «неподвижника» и они считают себя такими по при-  
чины»<sup>6</sup>.

Важнейшим вектором формирующего оценивания может стать движение в двух направлениях. Первое — движение в оценении самим учителем разрыва между тем, чего он может достигнуть (и иниции, понимания, умения), и тем, где он находится в данный момент. Второе — движение к планированию того, что ученик делает, чтобы этот разрыв сократить. Учителю сначала нужно понять на основании тех или иных фактов, что разрыв существует, а затем, опираясь на эти факты, предпринять нужные действия и улучшить ситуацию. И хотя учитель может стимулировать и направлять процесс, улучшить свое положение может только сам ученик. Не надо рассматривать ученика как пассивного адресата наших посланий и оценок. Это ошибка. С первых шагов в школе дети принимают решения о том, как действовать, поскольку их заставляют в происходящем на уроке и на что рассчитывать.

Это описание можно рассматривать как теоретическое обоснование важнейшего факта, подтверждённого рядом исследований: развитие у учащихся умения самооценения является основным пунктом любых программ формирующего оценивания.

Следующая ключевая идея формирующего подхода — образная связь. Это выражение является центральным для любой системы, осуществляющей оценивание. Основные компоненты образной связи — это:

- данные из актуальном уровне достижений;
- данные из эмоциональном уровне достижений;
- механизмы сращивания этих двух уровней и определения разрыва между ними;
- механизм, который позволяет использовать информацию для преодоления разрыва.

Собственно, эти четыре шага и являются инструментом формирующего оценивания. Последний из четырех пунктов является наиболее важным. Если информации не используется для преодоления разрыва, это не обратная связь, и здесь невозможно формирующее оценивание, т. е. качественные связи обеспечивают эффективность любых процедур формирующего оценивания.

Примером может быть использование результатов итогового оценивания, например стандартизованных тестов, в русле формирующего подхода. Эта проблема является особенно актуальной, поскольку учителю приходится с трудом искать компромисс между ориентацией на потребности учеников и антагонистами требованиями и контрактными пропущурами, излияющими

<sup>6</sup> См.: Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., William D. Assessment for learning. Putting it into practice. 2005, p. 14.

реактами к индивидуальным особенностям и запросам детей. Компромиссным решением может быть использование результирующих элементов для формирующей обратной связи. Возможны несколько вариантов работы с информацией, которую учитники получают через образовую связь.

Первый вариант предполагает, что ученики работают на группы, каждая из которых будет искать решение задачи, не решённой большинством в классе. Задачи могут быть разделены на мебблдинг-элементы, каждый из которых предлагается одному ученику или самостоятельной проработке. Отдельные решения предлагаются и обсуждаются в группе, после чего они выступают перед классом, защищая свою презентацию.

Вторым вариантом может быть парная работа над наиболее трудными элементами с последующим обсуждением в классе предстаивленных решений. И наконец, ученики могут получить или знать самые трудные задания и вопросы для самостоятельной работы на уроке или дома. Важно, что в любом случае полученный при выполнении тестовой работы результат рассматривается не как маркирующий, а как диагностический, выявляющий проблемы в знаниях и понимании, которые могут быть устранены.

В целом показателем эффективного применения обратной связи будут улучшения изначальности, происходящие во время урока, и возрастание восприимчивости учеников в учебной процедуре. Кроме этого, изменения должны наблюдаться и в том, как учитель опрашивает учеников и как в этот момент разворачивается обсуждение изучаемой темы. Если говорить о языковом выражении изменений, то важны, чтобы:

- избегать ставить слишком длиннее;
- читать неудачных ответов сокращенно;
- избегающие чувствовали себя более уверенно;
- ученики дополняли и исправляли ответы друг друга;
- больше альтернативных обяснений предлагаются и обсуждаются.

Заключая разговор, вернемся к тому, что принципы изменения позиции учителя и позиции ученика в обратной связи должны явно присутствовать и сознавать то, кто имеет authority и инициативу. Наиболее важными и требующими внимания моментами в учебном процессе, происходящем в классе, можно считать следующие: выбор учебных задач, качество вопросов, которые учитель задаёт ученикам, обсуждение, проходящее на уроке; письменные и устные обратные связи, самосознание и партнёрское взаимодействие.

Освоение и улучшение формирующего оценивания — это непростая задача. Оно не может быть просто баннером, который украсит существующую практику работы в классе, да ещё и даст немедленный результат. Напротив, эффект будет получен, только если каждый учитель найдёт свой собственный

путь и адаптирует новые подходы и идти к своей практике. Это может происходить только очень постепенно и целенаправленно, без серьёзных программ. Профессиональными разработками и дальнейшей поддержкой учителя, осваивающего новый подход. Фундаментальные изменения в преподавании и учении не могут быть достигнуты иными путями.

Учителя в классах будут искать ответы на многие практические вопросы и, возможно, корректировать принциппиальные теоретические положения, исходя из своего опыта и так, чтобы это помогало их коллегам, работающим в схожей ситуации.

## Формирующее оценивание в начальной школе<sup>7</sup>

Теперь, когда базовые принципы формирующего оценивания определены, мы пытаемся показать, как они воплощаются на практике, в следующей учебной работе. Мы начнём с описания зарубежного опыта. Наиболее ярким примером основных стратегий формирующего оценивания на начальной ступени можно считать программу «Удовлетворение и радость», широко распространённую в английских школах.

Что может сделать учитель, чтобы ученик и вообще все, что происходит в школе и на уроках, воспринимались актыми с радостью, вдохновлению, укреплению веры и силы?

Учитель, действующий в соответствии с идеями этой программы, стремится:

- поддерживать пылкие энтузиазм и уверенность ученика в успехе;
- установить, что ученик знает, и спроектить всё дальнейшее на этом;
- так организовать учебный процесс, чтобы он увлекал ученика и доставлял ему удовольствие;
- наполнить учение яркими эмоциональными переживаниями;
- делать каждого ребёнка активным участником собственного обучения;
- развивать общие учебные умения и личностные качества.

Ключевой момент этой стратегии — внимание для обучаемых, в которое учитель вкладывает каждого ребёнка. Оно мо-

<sup>7</sup> См.: Developing and implementing local educational standards / Ed. by Meyer, R. — ENSI Closing Note on Assessment and Evaluation, 1998.  
[http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/learning\\_and\\_teaching/1046163/](http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/learning_and_teaching/1046163/)  
<http://www.dfes.gov.uk/assessment/>  
<http://www.dfes.gov.uk/pdf/finalbooklet.PDF>

тикурует ученика и помогает ему сделать следующие шаги в учении, улучшить свои достижения.

Такое оценивание — необходимый элемент эффективного преподавания. Оно требует, чтобы учитель сосредоточился на том, что делают ученики, как его учебная деятельность различается в прошлом уроке, и определил, какие улучшения намечены и какими будут последующие шаги. Для этого учитель делает следующее: видит вопросы, наблюдает и беседует с детьми.

Чтобы оценивание было эффективным, учитель регулярно приглашает к этому процессу детей, помогая им сформировать собственное суждение о том, насколько хорошо они что-либо делают. Для такого сотрудничества в оценивании требуется прежде всего представить детям и обсудить с ними **учебные показатели (цели)** — то, что должно быть изучено, — и **учебные результаты** — то, на что дети будут способны после освоения учебного материала. Поэтому учение показатели (цели) обсуждаются с детьми в начале урока. На занятии для детей языке учитель обсуждает с целым классом и с группами учеников, чему они научатся и что смогут делать в конце обучения и по концу урока. Вприсыде этого урока дети даются устная и письменная обратная связь на их ответы и работы, в который учитель показывает, насколько и на каких достоинствах поставленные учебные цели. Это позволяет ученикам осознать, в чём они были успешны и над чем им надо работать, чтобы преодолеть дальше.

Важным для учителя становится вопрос: как вовлечь учеников в процесс оценивания?

Кратко представим основные стратегии, которые помогают это сделать.

#### • Вопросы

— Вопросы задаются, чтобы определить смущающие позиции детей и адаптировать к ним преподавание.

— Задаются самые различные вопросы — от буквальных до сложных ориентированных, реинжиниринговых позиций. Это могут быть вопросы на:

— практический знаний: «Какие ещё примеры ты можешь привести?»;

— анализ: «Как ты можешь показать, что...?»;

— синтез: «Как можно это организовать, решить?»;

— анализ: «Что ты думаешь о...?».

#### • Наблюдение

— Учителя необходимо убедиться, что все дети подключены в процессе обучения на вопросы.

— Наблюдая за детьми и слушая их дискуссию, учитель определяет, как происходит учение.

— Наблюдая за отдельными детьми по замеченному плану, учитель поддерживает их в ходе урока.

#### • Дискуссия

— Учителя проводят краткие непроприорионные обсуждения, заставляя интересных или неоднозначных ответов и предложений детей, проходящих во время урока.

— Обсуждая материал с учениками, учитель сознательно, насколько дети это поняли, выявляет причины затруднений и ошибочных суждений, фиксирует проблемные пункты урока.

— Проводя дискуссию, а не привычный опрос, учитель проверяет предварительные оценки, обсуждает прогресс учеников, результаты их самооценки, чтобы подготовить следующие шаги в обучении.

#### • Анализ

— Письменные работы учитель обсуждает и оценивает вместе с детьми. Это делается для того, чтобы идентифицировать общие ошибки и нетривиальные понимания и показать детям, что нужно делать, чтобы улучшить свою работу.

#### • Примеры показаний

— Проводка-попкорнинг с заранее подготовленными или спонтанными вопросами позволяет в тот же момент оценить вместе с детьми их знания, скорость, с которой они воспринимают приложение.

— Краткий проверочный обзор предстоящего набора задач учителем и учителем заполнить материал, который нуждается в пополнении и пересмотре, и спланировать следующие этапы курса.

#### • Рефлексия процесса учения

— В классе подчеркивается и развивается самооценение и партнёрское взаимодействие. Пары или небольшие группы учеников определяют, что они знают и могут делать, что осталось для них трудным или непонятным и что им надо сделать в дальнейшем.

— В ходе урока происходит непрерывная обратная связь между учителем, отдельными учениками и группами, определяющая в каком направлении надо продвигаться, и планируется то, как дети будут учиться в ближайшем будущем.

Надо заметить, что оценивание не только включено в процесс урока, но может происходить и за его рамками: на перемене, во время свободных занятий детей. Это зависит от того, насколько важные замечания и предложения хочет сделать учитель. При этом есть всегда возможность в процессе оценивания.

Приведём несколько примеров учебных ситуаций.

#### Пример 1

Учителя пишет задания на доске и без листований коммюнике предстаёт детям выполнить их в парах. Затем наблюдается за работой пар, которые испытывают затруднения при выполнении аналогичных заданий на предыдущих уроках. В ходе общего обсуждения задания в классе учитель поддерживает эти пары и помогает им отвечать на вопросы и объяснять свои действия. Позже учитель работает с этими детьми.

объяснений, заложенных в группу, обсуждая с ними идеи, который онинесли в урок, и свои наблюдения за их работой в парах.

#### Пример 2

Учитель показывает классу письменные работы, выполненные ими по предыдущему уроку, показывает их, но не разбирает. Учителя объясняет, что дети должны прочитать работу и обсудить, что они сами могли бы сказать автору, присутствует ли в определенных сильных сторонах работы и посоветовать, как можно её улучшить. Учителя объясняет в группах детей, что работы были представлениями, и проводят совместное обсуждение работ. Это помогает детям постичь свою успешность и сказать, что ещё можно сделать. Потом учитель собирает все замечания, сделанные детьми, и на их основе формирует общие требования к работе, которые все участники могут использовать при оценке собственных работ, как «внешними критериями».

#### Пример 3

Собирая класс для самостоятельной работы, учитель находит время предложить детям, разделившимся на небольшие группы, составить список ключевых моментов, которые им необходимо помнить к следующему уроку. Учителя собирает листочки и вкладывает их в тетради учеников, затем напоминает детям о цели урока, которые перекликаются с тем, что они перечислили на своих листочках. После такого обсуждения учитель может определить, что предложит 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 возникшие у них вопросы, чтобы получить ответы, которые помогут спариться с заданием. Учителя объясняют пары в группах так, чтобы они могли обменяться вопросами. Ученики пишут друг другу на вопросы и фиксируют те, из которых отметят не в состоянии. Учителя собирает все вопросы и планирует разбор полученных ответов в nearest классе на последующем обсуждении.

Следующий важный для учителя вопрос: как включить оценивание для обучения в свою преподавание и учебную деятельность ученика?

Важно понимать, что стратегии оценивания — это не краткие зарисовки урока, а его центральная часть. Следующие примеры покажут, какие приемы помогают сделать оценивание естественным элементом динамики урока.

Краткий пятнадцатиминутный обзор-реакция результатов прошлого урока проводится в форме общего обсуждения. Вопросы, которые задаются без поднятия руки, и обмен замечаниями с партнером называются собранием всех хромовых замечаний и включаются в работу всех детей.

Учебные цели вводятся так, чтобы ученики могли увидеть более полную картину наученного материала и запомнить место

событийности урока в контексте целого курса. Учимесь любить вопросы и модёжь матёбование, для того чтобы сказать, что делаем попытки на данный момент, и планировать свое предстоящее творчество, чтобы оценщика не потребовали.

— Преподаватель следует за представлениями учеников и строится в опоре на них. Обращаясь сразу отдельно — индивидуально, — к паре и группам — служит макроформой их коммуникации и может использоваться учителем для проектирования следующих малых в преподавании и учении.

— Учителя даёт задание и просит детей суммировать ключевые моменты, о которых нужно помнить (критерии успешного выполнения задания) и на которых надо ориентироваться, выполняя работу. Данные во время урока напоминают, чтобы они пользовались критериями успешного выполнения и ремонтили, что они делают лучше, а где нуждаются в помощи друг друга или взрослого.

— Первое, чему должны научиться дети, — это способность успешность выполнения работы с учебными целями (показательными, заданными). Второе — определять то, что нужно улучшить или развить. Самооценение или обсуждение «наработок» используются как средство обратной связи, и исправления для улучшения включаются здесь и сейчас.

— Роль учителя при выполнении задания состоит в том, чтобы давать метапрограмму обратной связи, подавать определенные подсказки и помогать детям промышлять и развивать своё понимание.

— Учитель просит детей отметить наиболее успешные моменты в процессе занятия и те, которые находились в исправлении или развитии, используя в качестве руководства критерии успешного выполнения работы.

— Учителя организует на уроке общие (с участием всего класса) обсуждения того, как проходилось учение. Дети получают поддержку и могут проявлять самодовольствием своих достижений благодаря общению с одноклассниками.

— Урок заканчивается кратким обзором всех учебных целей и результатов, актуальных для данного этапа работы. Это позволяет детям увидеть, как сегодняшний момент в учебе связан с дальнейшей учебой, и почувствовать, как они развиваются.

Из этого определения понятно, что основным событием урока и для учителя, и для учеников становится сотрудничество, склоненное к постоянной действующей обратной связи.

Группы реформированного оценивания<sup>4</sup>, проведя ряд исследований, касающихся обратной связи, считают следующие выводы: «примитив», которое подразумевает учение, укрепляющее

<sup>4</sup> См.: Assessment for Learning: 30 research-based principles to guide classroom practice; Assessment Reform Group, 2002.

мотивации, акцентируя прогресс и достижения, а не недочёты. Сравнение ученика с теми, кто более успешен, чем он сам, снижает его учебную мотивацию. Это может приводить к тому, что ученик выделяется из учебного процесса вных областях, в которых он занимается «заслуживающей себя» мотивацией.

Исследования показали, что обратная связь оказывается бесполезной, если звучит в общих смыслах или становится слишком широким заданием (например, «старайся использовать более яркие определения», «пиши аккуратнее» и т. п.). Только точная и конкретная обратная связь помогает ученику понять, как он может добиться улучшений.

Ученики нуждаются в информации и руководстве, для того чтобы планировать следующие шаги в обучении. Учитель может точно указать ученику его сильные стороны и посоветовать, как их развить, быть конструктивным в отношении слабостей; обеспечить ученику возможность улучшить свою работу.

Приведём ещё один пример, иллюстрирующий данный подход. В нём высказываются четыре исповеди учителя, которые формируют алгоритм оценивания, легко переносимый на разные предметы и формы работы.

#### 1. Показать, что подумалось хорошо.

Учитель находит три наиболее удачных места в работе, которые соответствуют учебным целям, и подчёркивает их, выделяет цветом или берёт в рамку. Это избавляет его от необходимости делать многостраничную запись.

#### 2. Указать, что нуждается в улучшении (исправлении).

Учитель, используя специальные символы, например скрёбку, галочку и т. д., помечает абсолютно точно места в работе, которые необходимо исправить; опять-таки линиями записи записей.

#### 3. Дать 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 которых связан с определённой областью исправлений:

- *демонстрация* (ученику напоминают установленные учебные цели);
- *принцип* (ученику приводят примеры того, что необходимо сделать);
- *демонстрация* (ученику предлагают конкретные выражения, слова, формулы, способы записи, которые надо копировать).

#### 4. Дети вносят исправления.

На уроке детей дают время, чтобы прочитать рекомендации и скопить соответствующие исправления. Обычно на это уходит 10 минут. В то время как большинство детей находят эти

работу, кто-то из народных читает записи ученики тем листам, которые не могут прочитать их самостоятельно.

В следующих разделах мы более подробно рассмотрим различные методики и инструменты формирующего оценивания и приведём примеры того, как они применяются на разных предметах, в разных школах учителей, занявшими на себя сложную и интересную задачу их изобретения в отечественную практику и адаптации к ней.

### Критериальное самооценивание

Довольно часто при оценивании работы, проделанной учеником, учитель выступает в роли безжалостного судьи, носителя абсолютного знания о том, что нужно делать и как это нужно сделать. Отметка сообщается ученику как окончательный результат, в лучшем случае постфактум аргументируется, что именно в работе ребёнка не позволило ему получить более высокий балл. При таком подходе возникает ряд проблем:

1. Отсутствуют стимулы для развития учащегося, у него нет способов оценить соответствие качества выполненной работы ожидаемому результату, нет шанса улучшить ситуацию, если результат далек от ожидаемого.

2. Ученик часто испытывает отчаяние. Учитель не готов тратить значительное время на обсуждение причин неудовлетворительного качества каждого недоработки ученику, а по прошествии некоторого времени уже может их (причин) и не вспомнить. Назревает конфликт непонимания, бессилия и непонимания между учеником и учителем.

3. Родители получают информацию от учеников, которые склонны объяснять свои неудачи предельным отношением ученика. Не имея возможности ознакомиться с критериями выставления отметок, родители находятся в недоумении, кто прав, кто виноват. Замешательство родителей непременно сказывается на воспитании детей и партнёрском взаимодействии гемы и школы.

Таким образом, описанный способ оценивать результаты труда учеников плох для всех участников образовательного процесса.

Решить проблемы во минимум поможет критериальное самооценивание.

#### Задачи использования критериального самооценивания

Основной смысл критериального самооценивания, как и многих других техник формирующего оценивания, заключается в том, что в процессе познавательной деятельности учащихся оно позволяет оценивать не только результат этой зде-

тельности (который либо, будущий, тоже анализирует), но и процесс работы, приводящий к этому результату.

Акцентируя динамический аспект обучения, принципиально применение критериального самооценивания позволяет мотивировать всех без исключения учеников, даже тех, кто не слишком интересуется предметом и плохо усваивает материал. Это происходит благодаря тому, что подобное оценивание восстанавливает связи между оценкой и индивидуальным прогрессом ученика, давая ему возможность начать двигаться с того уровня, на котором он находится в данный момент.

Учащимся изначально известны критерии, по которым будет оцениваться работа, они являются неотъемлемой частью задания, изложены письменно и доступны для всех. В процессе работы дети всегда могут оценить уровень её выполнения и выбрать пути совершенствования. Особенно перспективны для развития учащихся использовать данную методику при оценивании работ, которые выполняются на протяжении продолжительного периода, при условии, что учащиеся в процессе деятельности имеют возможность проанализироваться с педагогом и узять, соответствуют ли работы ожидаемому результату и что можно сделать для их улучшения.

Инвестируя витринное самооценивание на критериальной основе, даёт возможность каждому ученику ответить на вопросы: где я сейчас нахожусь? Что я знаю и чего пока не знаю? Чем можно сделать, чтобы лучше освоить предмет?

В то же время эта техника помогает учителю отследить даже самое незначительное проявление учащегося, что традиционная система оценивания не может, поскольку склонна к обобщению и не учитывает того, что с её точки зрения выражают как эпизодический прогресс. Хотя за этим, в частности, может скрываться самое главное — стартение и стремление ребёнка проникнуться миром.

Таким образом, критериальное оценивание решает следующие задачи:

- делает оценку более объективной и прозрачной как для ученика, так и для учителя;
- позволяет ученику точно определить границы своего знания;
- обеспечивает как ученику, так и учителю объективную и подкрепленную обратную связь.

### Место самооценивания в структуре урока

Основой для дальнейшей успешной и продуктивной работы по самооценению является первый этап урока, на котором выделяются критерии для оценивания. Наиболее полезным способом внесения этих критерий является общее обсуждение, в котором все учащиеся и учитель приходят к единому пониманию того, что будет оцениваться и зачем.

После того как критерии определены, целесообразно на конкретных примерах показать, что степень достижений по каждому критерию может быть различной, и вместе показатель, по которому она будет определяться.

Следующим этапом должно стать подробное сознательное учащихся с видимой школой, по которой будет проходить описание.

Можно порекомендовать провести несколько проб совместного оценивания, когда на примере чьей-либо работы ученики потренируются в применении критерий и показателей школы и учатся в том, что понимают их сходные образы.

После этого как дети оценивают свою работу, попытавшись обсудить результаты их оценивания и сравнив с тем, как оценивают эти же работы учитель.

### Типичные ошибки и риски

Наиболее распространённой ошибкой является ненесение только письменного критерия без предварительного обсуждения. Отсутствие консенсуса, достигнутого в виде обсуждения, значительно снижает мотивацию учащихся и, что негативизирует, негативно скаживается на степени и глубине понимания предлагаемых критерий.

Другой распространённой ошибкой является несоответствие выбранных критерий характеру работы, подлежащих оцениванию. Набор критерий не следует делать жёстким, лучше, если перед каждой новой целиком процедурой уже принятые критерии будут анализироваться за соответствие новой задаче.

И наконец, стоит обратить внимание на то, чтобы критерии были заданы очень конкретно, так, чтобы показатели их эпизодиков не вызывали разномногих и были очевидны.

### Возможные позитивные эффекты

Правильное подготовление и регулярно проводимое критериальное оценивание и самооценивание:

- дает учителю возможность тщательно обсудить не только реальные, но и потенциальные достижения учеников, отраженные в их стремлении двигаться вперед;
- формируют ученическую самоорганизацию, предоставив ученику возможность построить план дальнейших действий по собственному проинициации;
- предъявляют учителю и ученикам нетривиальные, обычайные критерии оценки, пригодные для интерпретации, анализа, индикации, экспертизы оценок и некомпредметного использования в взаимодействии с учащимися и родителями;
- обеспечивают преемственность в работе разных учителей-предметников и создают основание для их заинтересованно распределённой работы;

- зают общие основы для оценки достижений учащихся на разных этапах учебного процесса применительно к разным задачам и ситуациям;

- формируют и поддерживают заинтересованность и уровень компетентности участия родителей в учебном процессе.

## Варианты использования

Критериальное оценивание является основой практического обучения младших школьников. Инструменты критериального оценивания можно считать за инструменты универсальными, или могут входить в практику учителей, работающих на разных уровнях студентов, и не ограничены разнотипами тех или иных предметов. Инструменты самооценивания можно включать в качестве изделия бланка. В этот перечень входит широкий набор методик: от простейших ситуативных, таких, как скетофор или цветовые дорожки, до достаточно точных и разнообразных оценочных рубрик, в том числе для скрытой и открытой самооценки.

Далее мы приведём примеры того, как может быть организовано самооценение учеников начальных классов. Мы посмотрим на то, как учитель цитирует классические инструменты формируемого оценивания к обобщенным санкторам класса, предмета и образовательной программы. Понятно, что личный профессиональный опыт учителя, нормы и приемы оценения, которых придерживаются другие учителя, и общий школьный контекст в значительной степени определяют то, что будет применять в классе. Школьный среда может оказаться благоприятной и поддерживающей для формирующего подхода, а может и вовсе ему противоречить. Примером благоприятной среды, в которую легко вписываются новые инновационные инструменты, надо назвать среду краеведов и школ, где обучение проходит по системе Д. Элаконина – В. Данилова и создается условия для самостоятельный осознанной работы учащихся и активного сотрудничества детей с учителем.

Ниже мы познакомим читателей с инструментом адаптации и использованием инструментов формирующего оценивания наряду с уже приведенными для детей методиками безусловного списивания, принятыми в этой системе развивающего обучения и разработанными прежде всего Е. А. Цукерман<sup>6</sup> (например, с линечками).

Наиболее простым инструментом можно считать линейную шкалу методику цветовых дорожек или скетофора.

**Линейные дорожки** позволяют учителю, пользуясь линейными карточками, самостоятельно оценить, поскольку ни одна

материала, может ли выполнить задание, уверенно ли чувствует себя при ответе на вопрос. Вебрия один из трех цветов, ученики делают пометки в своих тетрадях рядом с домашней или классной работой. Красный цвет – это сигнал тревоги и этого не могу, мне трудно, жёлтый – неумеренности; и не совсем в этом разобраться, зелёный – благополучия: мне всё ясно, и с этим справлюсь. Учителя, изая тетради учеников, видят, кто из них и в каком вопросе нуждается в помощи.

**Скетофор**, другой вариант той же методики, даёт возможность показать ученику сигналы в реальном времени, но безустроока. У детей или этого есть три карточки тех же трёх цветов. Отвечая на вопрос учителя, получив задание, дети оценивают свои возможности и пишут красную, жёлтую или зелёную карточку, сообщая о том, насколько им по силам предложенные задания. Важная вместе с детьми скетофор в наиболее важных моментах урока, учитель может быстро сориентироваться и увидеть, готов ли класс приложить внимание, достичнуты ли желаемые результаты, реализованы ли цели урока. Рассмотрим пример работы с линейными инструментами самооценивания в процессе урока. Подобные уроки могут служить образцами комплексного и системного использования описываемых оценочных методик.

### Пример. Урок русского языка в 1 классе

Тема урока: Какими буквами обозначается звук [и]?\*

Задачи: На уроке используется несколько основных инструментов, с помощью которых ученики могут сделать собственную работу или работу логопеда.

Коллектив используемых инструментов линейных:

- погружаемая шкала (линейка) оценивания письменной и устной работы;
- скетофор;
- знаки «+» и «-» для оценки списков или необходимое в решении однозначника;

Цель применения этих методик на уроке:

- научить детей оценивать свои знания и более критично относиться к своей работе;
- помочь ученикам понять, что им уже известно и чего они ещё не знают;
- стимулировать учеников больше стараться и делать меньше ошибок;
- вырабатывать у детей умение замечать свои ошибки, а не только ошибки других;
- научить детей стереть свою оценку за работу с оценкой учителя, чтобы лучше писать свои ошибки.

### Ход урока

Первый из оценочных инструментов, с которым начинают работать ученики, – скетофор. У детей на столах лежат три карточки:

\* См.: <http://books.ru/allbooks/sketsofor-dlya-uchitelya-faksimilnyj-1-sanktor.pdf>

красивая карточка — я не знаю;  
жёлтая карточка — я сомневаюсь;  
зелёная карточка — я знаю и могу ответить.

Класс получает задание для самостоятельной работы: найти и слог звука [и:] и указать его позицию. Записать слова буквами и подчеркнуть букву, которой обозначен звук [и:]; [и:о'йка] [и:ама] [и:ж] [и:ут] [и:ду].

На выполнение задания дается несколько минут. Перед тем как начать работать, учитель предлагает детямоценить свое мнение.

Учителя: «Ребята, прежде чем мы приступим к выполнению задания, покажите, покажуйте, с помощью скетофора, насколько сложно вам будет с ним справиться. У вас, как обычно, есть три карточки:

я умею определять работу звука [и:] и правильно пишуть букву для обозначения этого звука — зелёный цвет;  
не умею и не знаю — красный;  
сомневаюсь — жёлтый.

Положите ту, которая вам сейчас подходит».

Цель работы по скетофорам до самостоятельной выполнения задания — выявить самонесущуюся линию на данной теме. Учитель видит, кто из детей не спрашивается с данной темой, и сами дети понимают, что они не уверены и что не знают. После выполнения задания учитель просит учеников заключить скетофор ещё раз.

При проверке работы учитель спрашивает только тех учеников, которые положили зелёные карточки. Во время ответов ученики обясняют, почему они выбрали именно такие решения. Все остальные выражают свой согласие или несогласие с отвечающими. Для этого у них есть специальные дополнительные сигнальные карточки: да звезды ++ и --. Если дети согласны с ответом товарища, они вынимают карточку со знаком ++, если нет — со знаком --. Те, кто не согласился с ответом, обясняют, в чём их товарищ не прав и какой ответ надо дать.

Эта работа помогает ученикам, которые не совсем хорошо усвоили тему, лучше в ней разобраться. После проверки самостоятельной работы учитель ещё раз предлагает ученикам с помощью карточек скетофора оценить, как они теперь понимают материал. Таким образом педагог получает информацию о том, в какой тойке теперь находятся ученики, кто из них практикуется, а кому по-прежнему нужна помощь.

Для оценки этой же самостоятельной работы на уроке применяется ещё один инструмент, автором которого является Г. А. Цукерман. Это линейки, погружённые в шкалу.

После выполнения самостоятельной работы ученики оценивают свой результат по погружённой шкале. Вместе с учителем класс заспоривает о том, по каким критериям будет

оцениваться работа. На этот раз это три критерия: правильность, аккуратность и оформление работы.

На полях тетрадей ученики через три прерыва — линейки с делениями, которые показывают границы выполнения работы: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий. Дети ставят крестик на шкале в том месте, которое соответствует ее знанию собственной работы. Каждая линейка сопровождается буквой «П», «А» или «О; П — правильность, А — аккуратность, О — оформление работы.

- высокий
- выше среднего
- средний
- ниже среднего
- низкий

Учитель знакомится с линейками, за что ставятся те или иные оценки, поэтому легче могут определить, какому уровню соответствует работа.

Учителя: «Мы с вами поговорились, что, оценка работы, будем смотреть на их правильность, аккуратность и оформление. Давайте решим, что будет считаться абсолютно правильной работой, что мы примем за средний уровень правильности, а что — за совсем низкий уровень».

Дети высказывают свои предложения и вместе выстраивают шкалу.

Правильность (П):

• высокий уровень — «У меня нет ошибок, и я хорошо выполнил работу»;

• выше среднего — «У меня есть одна-две ошибки»;

• средний — «У меня есть три-четыре ошибки»;

• ниже среднего — «У меня очень много ошибок»;

• низкий — «Я совсем не справился с заданием».

Аналогичное обсуждение предваряет видение шкалы для оценки аккуратности и оформления работы.

Аккуратность (А):

• высокий уровень — «Мне очень нравится, как я написал»,

• выше среднего — «Мне нравится, как я написал, но у меня есть несколько исправлений»;

• средний — «Я не очень джоканул и правильно написал буквы и цифры, у меня есть исправления и помарки»;

• ниже среднего — «Мне не нравится, как я написал, у меня грамко и плохо написано»;

• низкий — «Я написал совсем испортил и плохи почерком, нельзя прочитать, что я написал».

Оформление работы (О):

• высокий уровень — «Я правильн и, где нужно, написал работу»;

- выше среднего — «Я допустил ошибки при записи»;
- средний — «Я допустил три ошибки при записи»;
- ниже среднего — «Я неправильно оформил работу, написал не там, где нужно, и не так, как требовалось»;
- ниже — «Я совсем не смог оформить работу».

Оценение включает еще один этап —оценку работы учителем. Этот этап вынесен за временные границы урока. Прочерк сделан работы, учитель показывает, насколько он согласен с самооценкой детей. Если он соглашается с мнением ученика, то «бююет» его крестик на линейке, если не согласен, то ставит крестик выше или ниже.

Если оценка работы учителем совпадает с мнением детей, значит, ученик умеет оценять себя. Необходимо обращать на это внимание и хвалить детей за это.

Обсуждение того, как дети смогли оценить свои работы, надо проводить после каждой приверенной работы, чтобы научить детей правильно себя оценивать, замечать несогласие одноклассников и обращать внимание на то, почему это произошло.

Таким образом, можно отметить следующие положительные эффекты работы с оценочными оценочными инструментами.

Каждый ученик в начале урока понимает, знает он эту тему или нет. Во время проверки работы учащихся, неправильно оценивших себя, становится ясно, отчего они ошиблись и где он был не прав. Указанный ученику товарищем на ошибку и доказательство своего точки зрения, ребёнок учиться разобъяснять и объяснять, что развивает его логическое мышление и речь. Принимая участие в оценке знаний по шкале, дети начинают более критично и правильно оценивать себя. Замечания недостатков в работе своего товарища, эти лучше усваивают тему и стараются прописать, запомнили задание в тетради. Оценивая свои знания с помощью карточки светофора и конца урока, они дают учителю информацию о том, как устроены материала.

Еще одним инструментом самооценения является свидетельство\*. Существенное преимущество этой метрики состоит в том, что она позволяет ученику опираться на путь, пройденный за предыдущие времена, увидеть свои достижения и трудности, оценить свой прогресс и наделить полученные задачи на ближайшее время. Метрика может применяться на любом предмете и практически в любом классе. Разумеется, оформление свидетельства и способы самооценки могут меняться в соответствии с возрастом и готовностью учеников к подобной работе. Свидетельство включает перечень признанных тем и таблицу, в которой ученики отмечают усвоение данной темы. Цветом они обозначают то, в какой мере освоили проходящий материал. Показателем для них может быть, нап-

пример, количественно приведенные приверочные работы. Используются уже привычные ученикам три цвета. Зелёный обозначает полностью выполненные работы, жёлтый — частично выполненные; а красный — работы, с которыми ученик не справился. Всёобязательный цвет, ученик засоряет клеточку в таблице, которая соответствует конкретному приверочной работе, выполненной в данный день и по данной теме.

Для окончания эпизода детей в конце года используются свидетельства, в которых дети отмечают освоение темы, пройденной в течение учебного года по какому-либо предмету. Дети сами сочиняют свою эпизодию по результатам самостоятельных работ. Если какая-то тема не усвоена, ребёнок знает, что на неё нужно поработать, чтобы снять ся и закрасить в зелёный цвет клеточку данной темы.

### СВИДЕТЕЛЬСТВО

Мы знаем из  
рассказов Анны

Оцениваем:

Среди одноклассников  
я лучше  
всех

● знаю умно

—

▲ не знаю (не умею)

—

■ все работы выполнены хорошо

—

★ половина работ выполнена хорошо

—

● меньше половины работ выполнено плохо

### СВИДЕТЕЛЬСТВО

Критерии оценки заданий по теме учебника	з	и	н
Сообщение нового материала	●	■	
Сообщение нового материала с использованием различных методов	●	■	
Умение определять сущность предмета (вещи, явления, предметы и ситуации)	■	■	▲
Знание буквами слоговой единицы	●	■	
Умение производить и без ошибок соединять звуки	●	■	
Умение дать краткую характеристику	●	■	★ *
Умение ставить вопрос и давать на него ответ	●	■	
Умение писать слова	●	■	
Умение писать предложения, используя соединительные частицы, чи-чи, чи-чи, чи-чи, чи-чи, чи-чи	●		
Написание диалогов	●		

\* На материалах уроков в ЦО «Шарманка» № 549, Москва.

Набор свидетельств, выданный ученику в конце года, будет давать полное представление о динамике и результатах его учебной работы. Учителю для этого нужно приготовить пакетку свидетельств по разным учебным предметам, сделанных по единому образцу.

После прохождения серии промежуточных работ учащиесяются их анализ. Учитель обязательно напоминает всему классу о целях промежуточных работ и критериях их оценки.

У каждого учащегося в контрольной тетради расписаны критерии, по которым проходит оценка. Оценку определяют показатели того, насколько ученик владеет различными предметными умениями или насколько правильно выполнены или соответствующие пропорциям умениям задания. Учитель указывает количество ошибок или правильно выполненных заданий по каждой из работ, которые являются критериями оценки уровня её выполнения.

Дети просмотрят свою контрольную тетрадь и определят, как они справились с каждой из пройденных тем или как овладели различными умениями по данному предмету. В зависимости от того, какую часть работ по данной теме они выполнили перво, дети пишут отметку в свидетельстве в квадратке, соответствующей теме работ и времени выполнения. Учитель рассказывает детям о том, как ими отметить шагами своих достижений (работа анализа нестись синхронно: учитель поклоняется на листе, а дети изображают свои результаты в свидетельстве).

В конце года можно сделать итоговые свидетельства.

На основании этого свидетельство можно промоделировать, что каждому из учеников удалось лучше всего, а что вызвало наибольшее затруднение, и попросить, чтобы каждый отметил для себя, что из прошедшего он уже хорошо знает, а что еще не уверен.

Но надо учесть, что квалификация свидетельства, получасых в течение одного учебного года, не должна быть слишком базовой, иначе это может привести к снижению их ценности и простому календаризированию.

Из каждого предмета для каждого класса можно выбрать особенные важные умения и проходить процесс в достижении именно этих умений. Для этого необходимо заранее договориться с учащимися о том, диапазон каких умений будет наработан.

Как и другие инструменты критериального оценивания, свидетельства могут использоваться для разных целей. Учитель-свидетельство помогает:

- проходить процесс каждого ученика на определенном этапе обучения;
- выставить объективную итоговую отметку по предмету.

Учителя могут направлять проследить свои достижения

и уточнить то ли или иного материала в целом и отдельных составляющих.

Естественным продолжением работы со свидетельствами может стать работа с цветной диаграммой достижений.

Эту работу можно считать следующим шагом в развитии у учеников умения применять самооценение. Рассмотрим возможности использования метода самооценки и цветной диаграммы достижений на примере урока.

#### Пример. Урок русского языка во 2 классе

Тема урока. Анализ результатов контрольной работы.

Задачи. Построение индивидуальных диаграмм достижений, ход урока

После прохождения очередной контрольной работы на следующем уроке русского языка проявляется её анализ. Учитель обязательно напоминает всему классу о целях проверочной работы и критериях её проверки.

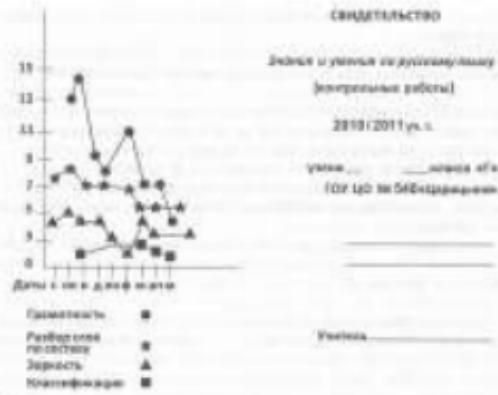
У каждого учащегося в контрольной тетради расписаны эти критерии, по которым проходит работа. Это определённые предметные умения, которыми ученики должны овладеть. Количество ошибок либо правильно выполненных заданий показывает, насколько это удалось ученику.

После индивидуальной самостоятельной работы на индивидуальном избранной работе с цветной диаграммой.

На первом таком уроке учитель рассказывает детям о том, как строят диаграммы по какому критерию или умению. Работа должна вестись синхронно: учитель показывает на доске, как строить диаграмму, и дети в соответствии с результатами своих работ выстраивают индивидуальные диаграммы.

Учитель: «Ребята, посмотрите внимательно на рисунки. Эти диаграммы, которые вы будете сами рисовать. Вы видите, что на горизонтальной шкале мы будем отмечать дату очередной проверочной работы, а на вертикальной шкале — количество ошибок (или правильно выполненных заданий) по тому или иному критерию. Каждый критерий или каждое умение мы будем отмечать на диаграмме своим цветом (выбор цвета обсуждается с детьми заранее). Если в какой-то день, вы не писали работу и оценки по какому-либо из критериев нет, то эту дату вы должны пропустить из своей диаграммы».

Далее детям даётся время на самостоятельное осмысление результатов контрольной работы и линии своих успехов, а затем желающим предлагается дать устную характеристику своего прохождения по данной теме или предмету. Ученики должны попытаться эквивалентировать свою школу или научи, поставить новые цели и определить пути их достижения. Цветная диаграмма достижений налагается в свидетельство ученика. Это показано на примере диаграммы достижений, построенной учеником 2 класса.



Подсказка учителя: можно отметить, что свидетельства позволяют ученикам:

- систематизировать логическое мышление за динамикой качества своего учения;
- приобрести навыки самоанализа;
- отрабатывать конкретные учебные навыки.

Работа со свидетельством способствует формированию у учеников умений ставить задачи по улучшению своих результатов и искать пути их решения, помогает ученикам понять, какие конкретные знания, навыки и умения они должны приобрести в результате учения.

Систематический анализ своих знаний и умений лист рефлексии возможен:

- исследовать, насколько он хорошо понимает содержание изученного материала;
- осуществлять своевременную коррекцию;
- сравнивать свои знания и умения в начале и в конце изучения темы.

Учителя, в свою очередь, этот оценочный инструмент позволяет совершенствовать содержание и методику преподавания.

#### Пример. Урок математики во 2 классе

Год урока: Анализ результатов контрольной работы.

Задачи: Работа с индивидуальными свидетельствами.

Алгоритм: проводится после проверки учителем очередной контрольной работы по теме «Действия сложения и вычитания». Умения, которые проверялись в этой работе, вынесены в свидетельствах как критерии для оценки.

#### Лаб. зоны

Дети осваивают работу с новым оценочным инструментом. Учителя подробно объясняет классу, как надо заполнять свидетельство. Ученики действуют по его инструкции.

Учитель: «Внимательно посмотрите на свои контрольные работы. Сетка мы приложили непосредственно к своим умениям заполнить действия сложения и вычитания. Небольшие зафиксированы в свидетельстве во второй колонке: появление цвету ячейки».

Разберём первый критерий. Кто правильно назвал компоненты действия сложения? Отметьте квадратик напротив этого критерия зелёным цветом.

Кто ошибся и называл компоненты действия сложения? Отметьте квадратик напротив этого критерия красным цветом.

Дети защищают первую клетку во второй колонке каждого своего цветом. Учитель проходит по классу и проверяет соответствие выбранных цвета по критерию «Название компонентов действия сложения».

Учитель: «Кто правильно описал сумму действия сложения? Отметьте вторую квадратик во второй колонке напротив этого критерия зелёным цветом. Кто допустил ошибку и описаны схемы действия сложения? Заштрихуйте вторую квадратик во второй колонке напротив этого критерия красным цветом».

Дети защищают вторую клетку во второй колонке каждого своего цветом. Учитель проходит по классу и проверяет соответствие выбранного цвета по критерию «Описание схемы».

Аналогично анализируются и остальные критерии данного умения.

Учитель: «А теперь скроите свой умени выполнить действия сложения и вычитания с результатами предыдущей санкт-петербургской работы. У кого произошли изменения в критериях по результатам последней работы? Кто хотел бы об этом рассказать?»

Дети рассказывают не только о конкретных результатах по критериям и их линейке, но и о том, как они добились этого улучшения.

В случае ухудшения результатов по тем или иным критериям дети должны задуматься над тем, что послужило причиной этому.

Учитель: «Попробуйте составить для себя план работы по совершенствование умений складывать и вычитать однозначные числа».

Дети (по желанию) рассказывают о том, как они собираются сажи добиваться успеха в овладении этим умением.

#### Из опыта лайфхаков:

«Задача дома отдельную тренировочную тетрадь, для того чтобы каждый день в ней решать примеры на сложение и вычитание».

«Буду просить маму зашивать мне каждый день по два примера по склонению и выпитанию».

В конце учебного года проводится обобщающий урок по теме «Действия склонения и выпитания».

На нём листается книга результатов за весь учебный год.

Дети ведут подсчёт зелёных и красных квадратиков по горизонтали (это критерий). Необходимо обрить внимание ученика на памятку в свидетельстве. В ней говорится о том, какой результат подсчёта фиксируется зелёным цветом, какой — красным, а книга — жёлтым.

Результаты подсчёта дети фиксируют цветом в последней колонке. Если в каком-то критерии оказались при подсчёте больше зелёных квадратиков, то и в последней колонке квадратик тоже будет заполнен зелёным цветом. Если, напротив, больше красных квадратиков, то и последний будет красным. Если же тех и других будет поровну, то последний квадратик в этой строке свидетельства надо заполнить жёлтым цветом.

После индивидуальной работы каждого ученика со своим свидетельством учитель предлагает детям рассказать о том, как основано это умение.

Дети (по желанию) рассказывают о том, как они в течение всего учебного года занимались усвоением в определении тем или иных умений; что у них получается хорошо, а что пока не удаётся.

#### *Примеры критерия оценивания работ*

##### *Решение задачи*

*Критерии оценивания:* 1) схема; 2) план; 3) вычисления; 4) оформление; 5) аккуратность.

*Нормы оценок:* 5 — без ошибок; 4 — одна ошибка; 3 — две ошибки; 2 — три ошибки; 1 — отсутствие работы.

#### *Действия склонения и выпитания многозначных чисел*

*Критерии оценивания:* 1) прозрачность записи столбиком; 2) вычисления; 3) оформление; 4) аккуратность.

*Нормы оценок:* 5 — без ошибок; 4 — одна ошибка; 3 — две ошибки; 2 — три ошибки; 1 — отсутствие работы.

Критерии оценивания разных умений по предметам обязательно являются до сведения учащихся и их родителей. Эти критерии излагаются в учебном кейбнете из видом и доступном для всех месте.

Дети периодически на уроках по заданию учителя самостоятельно пытаются оценить по предложенным критериям свою работу и работы одноклассников.

Участие детей в работе, организованной таким образом, позволяет сделать процесс оценивания достижений каждого ученика открытым и прозрачным.

#### *Начало урока*

Оценивание умений учеников при изучении таких тем, как «Состав слова», «Запись синтаксических слов», «Написки устного

счёта», «Сложение и вычитание многозначных чисел» и т. д., лучше всего не на подсчёте количества ошибок, а на вычислении правильных отсчетов. Это позволяет учащимся находиться в позитивном настроении и процессе работы в графиками своей успешности. Человеку всегда приятнее считать свои победы, чем поражения.

Для этого учителя, проверяя работу, должны подсчитывать количество правильных ответов. Тогда, составив цветную диаграмму достижений, по вертикальной оси ученик будет откладывать число правильных ответов в работе, и линия графика будет исходящей.

Хорошо, если учащиеся будут хранить свои свидетельства в индивидуальном портфеле. Тогда они всегда останутся доступными и для детей, и для их родителей.

На основании данных свидетельств дома дети вместе с родителями имеют возможность обсудить результаты контрольной работы.

Чтобы подчеркнуть важность данных документов, учитель в конце учебного года может напечатать свидетельства учащихся и поставить на них школьную печать.

Еще одной формой свидетельства могут быть краткие вынесенные характеристики действий ученика по отдельным предметам. При этом из каждого предмета для каждого класса выбираются особенно важные умения, которые рассматриваются в рамках одного предмета и прослеживаются в рамках других предметов с учётом их специфики. Приведём несколько примеров характеристик ключевых учебных умений.

Учащийся устанавливает причинно-следственные связи, строить и аргументировать самостоятельные суждения.

*Образованный мир:* может объяснить и наилучшее продемонстрировать причинно-следственные явления (тема «Смена времен года»).

*Читание:* может выделить главную мысль текста, выявить последовательность событий, кратко изложить содержание текста.

*Устное выступать в речевой коммуникации*

*Родной язык:* может построить аналог устной и письменной, используя аспектные знаки превращения.

*Английский язык:* может подсказать беседу по бытовые темы (тема «Рассказы о своих лобби»).

Умение применять знания в практических ситуациях, используя для этого соответствующие инструменты.

*Математика:* может точно и гибко выполнять измерения с помощью инструментов и без них в реальной ситуации.

*Окружющий мир:* может самостоятельно измерять краине длине и частоту пульса и дать правильные комментарии.

Свидетельство выдаётся в том случае, если ученик подчеркнул, что их умения удовлетворяют требуемым критериям.

Рекомендуется точно заинтересоваться об организации выдачи свидетельств и о требованиях к ним, в связи с чем могут быть получены следующие соображения:

- количество свидетельств, выдаваемых в течение одного учебного года, не должно быть слишком большим, иначе это может привести к снижению их ценности и простому коллекционированию;

- учителя, принимающие участие в этом процессе, должны информировать друг друга о содержании свидетельств, чтобы была возможность наиболее полно характеризовать приобретенные учеником основные умения на примере разных предметов;

- важно уделить внимание достойному лицезрению свидетельств (например, на них должна стоять печать школы) и их хранению. Дети будут более мотивированы на поискование результатов, если в классе начиная представления уже полученные ими свидетельства и образцы тех, которые еще можно получить (возможно, с необходимыми для этого критериями).

Эффективность свидетельство-характеристик значительно повышается, если они собираются и используются систематически в течение многих лет обучения. Это можно сделать следующим образом:

- хранить их в портфолио, чтобы проследить прогресс ученика на протяжении этого обучения;
- присоединять свидетельства к личной характеристики, которые хранятся в юные годы или в качестве дипломации (сомнитарии) к годовым оценкам по предметам.

### Критериальное взаимооценивание

Как мы уже говорили, критериальное взаимооценивание может применяться для решения разных задач. В частности, оно может использоваться для оценки того или иного учебного действия со стороны ученика, самому ученику или его мониторящей.

#### Место в структуре урока

На первом этапе урока необходимо обсудить с учениками суть задания: оценить те или иные работы товарищей. Это могут быть письменные работы (сочинения, эссе), любое рода презентации (доклад, энциклопедия проекта). Оценка может быть как индивидуальные, так и групповые работы. Весьма распространённой ситуацией взаимооценивания является оценка группового выступления.

Второй, каждый этап — обсуждение и фиксация критерий, по которым будет проходить оценка. Целесообразно разработать наборы критерий для оценки разных видов учебных и творческих работ и выработать у учеников привычку исполь-

зовать определёнными критериальными рамками, соответствующими тому материалу, который будет изучаться, и отражением специфику этого материала. Надо учесть, что практика изучения критерий, как правило, бывает недостаточно. Для того чтобы критерии стали опорой объективной оценки, необходимо определить, что будет показателем или индикатором достижения результата по выделенным критериям.

Третьим этапом урока станет представление работ. Во время презентации работ учащиеся могут обмениваться в несколько небольших группах, которые проведут оценивание и в ходе обсуждения придёт к общему решению относительно того, какой из них лучше заслуживает представленные работы.

Другой формой работы может стать парное взаимооценивание, когда ученики обмениваются работами и оценивают работы друг друга.

Возможна и такая организация урока, когда класс обсуждает представленные работы в ходе общей дискуссии.

Взаимооценивание может опираться на разработанную школу на основе которой определяется взаимооценочных базовых оценок.

Возможна также качественное описание, которое позволяет дать развернутое описание и характеризовать работу, соотнести её с каждым из оценочных критериями, не измеряя качество их выполнения в баллах.

Наиболее существенным элементом взаимооценивания, конечно, является обратная связь. Причём она обратной связью в данном случае понимается в разынутом, обоснованное и аргументированное объяснение результатов оценивания темы, кто выступил в роли оценивавших экспертов, и реакции на полученную оценку того или тех, чьи работы оценивались. Важно, чтобы обратная связь имела конструктивный характер. Это возможно лишь в том случае, когда, помимо функции и оценки тех или иных достоинств и недостатков оцениваемой работы, автору предстаивают комментарии с предложенными типо, как можно улучшить работу. Эти рекомендации должны быть простыми, понятными и обязательно реалистичными. Хорошо, если ученик, выступающий в роли оценивавшего, спросит при этом на собственный опыт.

Учителя также может дать оценку работе, аргументируя свое мнение и обосновывая его рекомендациями по доработке. Собственно оценку учителя желательно давать после того, как выступают учащиеся, чтобы предоставить им пространство для выяснения и не оказывать на них давления.

#### Возможные ошибки и риски

К основным ошибкам и рискам можно отнести следующие:

- запутанное, некрасиво сформулированное задание в инструкции;

- принятие критерия без обсуждения, что не позволит им стать обоснованным и корректным инструментом для оценки;
- отсутствие конструктивной составляющей обратной связи: рекомендаций и пожеланий по улучшению работы и способов, которыми этого можно достичь;
- нерегулярность в использовании данной методики, не позволяющая сформировать привычку и удобчивые алгоритмы действий в ситуациях оценивания.

### **Возможные позитивные эффекты**

У изначообщения, безусловно, есть огромный потенциал влияния на внутрисоциссерную коммуникацию и в целом эмоциональную атмосферу и жизненные принципы, которые формируются в классном коллектике. Взаимообщение может стать для учеников способом оказывать поддержку и помощь друг другу при получении друг от друга нужную и объективную информацию о своих достижениях и проблемах. К положительным эффектам приложения взаимообщения можно отнести:

- расширение представления учеников о своих достижениях;
- формирование способности к диалогу и коммуникации;
- тренировка умения выкладывать аргументированное и обоснованное суждение;
- рост учебной самостоятельности и овладение умением планировать действия по улучшению своей работы;
- укрепление позитивного климата и доверия в коллектике класса.

### **Варианты использования**

Чаще всего изначообщение проходится при выполнении командной работы, например группового выступления, инспекций, презентации проекта. В качестве экспертов-оценщиков могут выступать и все ученики класса, и определенные группы детей. При этом ученики или группы, представившие свою работу, могут параллельно проводить самооценение. Взаимообщение опирается на те же самые критерии, по которым ученики могут оценить собственные работы. При выске группового выступления, например при инспектировании литературного произведения, могут использоваться уже знакомые ученикам инструменты (линейки) или новые балльные шкалы и специальные листы.

Критерии оценивания заранее устанавливаются учениками и учителем. Например, для оценки инспектировки, представленной группой, это могут быть оригинальность, выразительность, эстетичность, драматическая критика. Показатели их оценок также определяются очень четко, так как оценивание предполагает, что выступление учеников будут оцениваться в балах. Списки баллов, полученные по каждому критерию,

ученики получают суммарную балльную оценку и могут более точно счесть свои выступления и сравнять работы разных групп. Приведём пример листа, по которым оценивалась презентация на уроке литературного чтения групповой инспектировки литературного произведения.

#### **Критерии приемлемости:**

- прочтение прочитано всеми участниками проекта без ошибок ошибки, т. е. каждый выучил свою роль и прочитал её без ошибок, во время прогоняясь свою реплику — 5 баллов;
- кем-либо из группы было допущено одна-две ошибки — 4 балла;

— кем-либо из группы было допущено три-четыре ошибки — 3 балла;

— кем-либо из группы было допущено пять-шесть ошибок — 2 балла;

— участниками проекта было допущено более шести ошибок — 1 балла.

#### **Критерии выразительности:**

- произнесение прочитано всеми участниками проекта исполнительно, т. е. каждой прочитал свою роль, используя соответствующие средства выразительности (интонацию, паузы, выделение ключевых слов) — 5 баллов;
- кем-либо из группы было допущено одна-две ошибки — 4 балла;

— кем-либо из группы было допущено три-четыре ошибки — 3 балла;

— кем-либо из группы было допущено пять-шесть ошибок — 2 балла;

— участниками проекта было допущено более шести ошибок — 1 балла.

#### **Критерии приемлемости:**

- произнесение не просто выражительно прочитано, но и идеально отработано всеми участниками проекта (использование мимики, движений, костюмов или элементов костюмов, декорации, музыкального сопровождения) — 5 баллов;
- не выполнено одно-две условия — 4 балла;

— не выполнено три условия — 3 балла;

— не выполнено четыре условия — 2 балла;

— не выполнено пять условий — 1 балл.

#### **Критерии оценки группы-критика:**

- постоянное участие всех членов группы в обсуждении выступлений других участников проекта — 5 баллов;
- в обсуждении участвовали не все члены группы, но постоянно — 4 балла;

— в обсуждении участвовали не все члены группы и непостоянно — 3 балла;

— в обсуждении постоянно участвовали только один член группы — 2 балла;

— в обсуждении участников только один член группы и неостанов — 1 балл.

После выступления каждой группы проходит обсуждение (оценка) её работы и в общей дискуссии «раскрывают» уровень эстетичности того или иного критерия.

После окончания выступления каждый раздаются устные рекомендации как отдельным учащимся, так и всей группе. Оценки и рекомендации дают учащимся, которые называют критиками-критиками.

В случае такой организации работы использование критериального шкалирования естественно вписывается в те формы работы, которые были выбраны для урока, что приводят к следующим положительным результатам:

- помогает учить литературное произведение и получать от урока удовольствие;
- наполняет учения эмоциональными переживаниями;
- делает каждого ребенка активным участником собственного обучения;
- развивает общие учебные умения и личностные качества.

Старт выдавать, что при этом активизируется работа учащихся, поскольку был выбран критерий, определяющий работу критиком-критика. Важно и то, что, по мнению учителей, желающих участвовать в обсуждении выступлений группы, дети совершенствуют свою речь, а критикуя, ученик при этом быть добрыми помощниками.

Позиция эксперта помогает учащимся увидеть качественные характеристики своей работы через оценение работ других участников.

На основе приведенных примеров даю несколько общих комментариев относительно использования различных форм самооценивания и партнерского оценивания для формирования учебной самостоятельности учеников.

1. Использование показывает, что в классах, где были выделены процессы самостоятельного изучения и самооценивания учащихся, появляются ученики нового типа, которые хотят осваивать новые стратегии, не бояться новых задач и исследований учащихся. Ученики в этих условиях мотивированы на успешное, новое, познавательное, целеполагающее и самостоятельное обучение. Все это способствует развитию навыков, необходимых для успешной деятельности в будущем.

2. Однако, начинать работу с новыми инструментами, учителям надо иметь в виду и существенные ограничения. Использование инструментов самооценивания и партнерского оценивания требует подготовки учащихся и родителей, которые привыкли к тестам и вопросам.

3. Оценки на основе оценочных листов и рубрик отражают более широкий круг знаний, навыков, стратегий и приемов, чем традиционные контрольные и экзамены, следовательно,

они требуют более глубокого понимания целей и качества оценивания. Поэтому внедрять их в практику следует аккуратно, последовательно, не форсируя процесс освоения детьми новых способов работы. Учитель имеет возможность выбирать инструменты, исходя из собственного опыта, потребностей и интересов детей, особенностей учебного материала. Ниже мы приведем примеры различных методик самооценивания и партнерского оценивания, развивающих учебную самостоятельность и рефлексию, которые создают возможность для такого выбора<sup>1</sup>.

#### Карта самооценки

При работе с самими маленькими учениками, чтобы помочь им оценить свою работу, можно использовать присороченный лист. Попросите учеников обвести или раскрасить тот рисунок, который больше всего соответствует степени их участия в проекте (соответствии с яйцом).

Каким



В конце моего проекта я...

...попробовал сделать что-то новое			
...ждал своей очереди			

<sup>1</sup> По материалам программы Intel. Обучение для будущего <http://education.intel.com/edu/AcceleratingProjects/AssessingSkills/index.htm>

...работал вместе с другими			
...справившись/помогая			
...решал проблемы			
...делал правильный выбор			
...проверял свою работу			
...был сосредоточен на выполнении задачи			
...поддерживал других			
...продолжал пытаться, даже если не получалось			
...делал свою дело хорошо			

### Карта оценки групповой презентации

Дайте ученикам эту форму, когда они будут смотреть презентацию группы. Попросите их посмотреть на признаки ниже характеристики и дать свой отзыв на работу группы. Отметьте сколько каждую характеристику:

— отличная работа (трудно улучшить);

— хорошая работа (хорошо; но вы видите способ улучшить);

— стабильная работа (минимум нужно улучшить).

Фамилия, имя: \_\_\_\_\_

Дата: \_\_\_\_\_

Группа, которую наблюдал: \_\_\_\_\_

Группа работала над темой.

Презентация группы была интересной (текст, движение, взаимодействие, контакт с аудиторией).

Презентация была ясной и международно ясной, она помогла мне лучше понять тему.

Все члены группы участвовали в презентации.

Все участники отнеслись к проекту серьёзно.

Группа подробно и детально отвечала на вопросы.

Презентация была содержательной (брековые начала, эпизоды в середине, хороший заключение).

Я узнал что-то новое из презентации.

Презентация хорошо отработана (без ошибок, каждый участник знает свою часть).

Выступление говорит ясно и громко, так, что всем слышно.

Пожалуйста, добавьте пояснения к своим оценкам: \_\_\_\_\_

### Самооценивание работы над групповым проектом

• Примеры того, что я предложил по планированию проекта:

1.

2.

3.

4.

• Примеры того, что я знал и выполнил проект:

1.

2.

3.

4.

• Примеры моих идей, которые помогли проекту:

1.

2.

3.

4.

- Примеры того, как и почему группе ускользать внимание из поля проекта:

1.

2.

3.

4.

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

1.

2.

3.

4.

### Формы отзыва о презентации

Имя, фамилия:

Имя, фамилия рецензента:

Название проекта:

Две целины работы:

Два предложения по работе:

- Я из шоколада согласен с тем, что...
- Я хочу знать больше деталей о...

Другие идеи и замечания:

### Карта понятий

Следующая инновационная методика, применяемая на практике учителями разных классов, — это карта понятий.

Карта состоит из названий понятий, помещённых в рамки, или схематичных линий, фиксирующих соотношения этих понятий в направлении от общего к частному. Рассматривая карту от вершины к основанию, пропускаешься сюжет.

- показать, как ученик экспрессирует отложенные темы курса;
- проверить уровень понимания учебного материала учеником и возможные у него ложные толкования понятий;
- оценить сложность установленных школьником структурных взаимосвязей.

При анализе карт учитель и ученики должны задать себе следующие вопросы:

- Являются ли ученики тайным языком понятия?
- Соответствуют ли схемы между понятиями, которые установлены учениками, научным языком?
- Выстроены ли ученики достаточно члено-иерархически уровней в схеме между понятиями?
- Есть ли свидетельства того, что у учителей возникают первое понимание схем между понятиями и ошибочные понятия?

### Цели и задачи использования методики

Основная цель применения данной методики — определить, насколько хорошо ученики видят общую картину всего курса или отдельной темы. Также необходимо отметить, что совместное использование краткого лексического описания и карт понятий позволяет корректировать образовательные действия учителя, помогая ему приобрести и находить актуальном для него направления.

### Место в структуре урока

Составление карты понятий может проходить в форме как индивидуальной, так и командной или групповой работы детей. Методика может решать локальные педагогические задачи, если выбрана в составе узкой части темы, а может стать интегрированной познанием при освоении большого количества тем в рамках целого учебного предмета или широкой учебной темы.

Составление карты понятий — это продуктивная, либреттообразная деятельность ребенка, имеющая мощную рефлексивную составляющую. Чтобы составить карту понятий, ученик должен не просто использовать, и не читать речь при изучении конкретной темы. Он должен высказать и этой теме основные и более частные понятия, выстроить их в единый, осознать и называть, обрасти смысль и взаимопереходы между понятиями.

Для учителя важно не пропускать ни шага из последовательности шагов в работе с методикой:

- определить тому, по которой будет составляться карта;
- определить вместе с детьми перечень основных понятий, которые раскрывают содержание выбранной темы, или предложить ученикам сделать это самостоятельно;

• предложить детям установить связи между понятиями в карту понятий и отметить их стрелками. Этот этап работы также может выполняться учителем и учениками совместно;

• указать на необходимость следить за плавностью, логичностью связей между отдельными понятиями;

• при необходимости дополнить карту новыми понятиями, постепенно расширять и углублять темы темы и систематизируя знание и понимание материала.

Для учителя принципиально важно проследить за тем, как ученики меняют и дорабатывают свою карту и процессе изучения материала.

### Возможные ошибки и риски

Наиболее распространенной ошибкой можно считать превращение карты в обычную таблицу, в которой собраны понятия из той или иной предметной области, но не выстроена логика их связей. Это происходит, когда перед учениками не ставится задача установить связи между отдельными понятиями и областями темы либо эта задача выполняется формально. В карте выстраиваются стрелочки из одного пункта/понятия в другому, но стрелочки остаются незамеченными, следовательно, невозможно установить, видят ли ученики созерцание этих связей. В этом случае мы часто имеем систематизацию материала, основанную на восприятии учениками его внутренней логики и взаимосвязей, изначально с обычным перечислением по шаблону отдельных единиц темы или предмета без попыток создать собственную целостную картину, а значит, не производят самого (главного) ученики не присваивают материала и не приходят к собеседнику лицом к его целостности.

### Возможные позитивные эффекты

Составление карты понятий – это диагностическая процедура как для ребёнка, так и для учителя. Диагностичность для ученика заключается в том, что, выстроив карту, ученик сам видит, как сконструированы отдельные элементы таблицы и связи между ними, как он усвоил линию предмета, как соединяет новые знания со своими жизненными представлениями. Это же делает карту понятий эффективным диагностическим инструментом для учителя.

Учителя верят, что если дети слушают позитивный учительский текст, инкапсулированный в формулировке, отвечающей на конкретные вопросы учителя словами из этого текста, то дети в голове складывают такие же картины научного знания, какую сложили учителя. Поэтому учителя требуют до словесной формулировки правильных, развернутого ответа словами из текста и просто не принимают ответа, не сопровождаемого с из-

сказанием. Кarta понятий however и фактически демонстрирует учителю, как складывается научное знание в сознании ребенка. Карту понятий можно применять и проверять, но некий момент понять, что усвоил и что не усвоил ученик, что он понял полностью, а что частично, что не понял вообще, в чём усвоено изложенного или в связи с другими научными категориями, не соответствующими логике данной темы. И если педагог научается работать с картой понятий, то у него появляется возможность работать с картой понятий, то у него появляется бесценная информация, позволяющая корректировать и развивать представление конкретного ребёнка в связи с его индивидуальными трендами, интересами, склонностями и особенностями мышлительных действий.

Знакомство с работой надобной роли следует как можно раньше. В первом классе начальной школы использование карт может быть не менее полезным, чем в дальнейшем. Ниже представлены варианты карт, не простое организацию доступные для самых маленьких учеников и последовательно усложняющие по мере их обучения и приближения к основным познаниям.

### Варианты использования методики

**Кластерные карты и карты причин и следствий** – отдельные виды карт понятий. Эти карты помогают ученикам создавать образы причинно-следственных истинаций. Анализ причин и следствий хранят записи для понимания сложных систем, таких, как гидрографическое событие, биологические процессы, экологические феномены.

Они могут быть использованы как начальная точка в физическом проекте или как подготовка к созданию телевизионного документа. Графическое представление помогает ученикам записывать имена и их взаимосвязи. Карты могут использоваться на различных этапах работы с материалом – от самых простых классов до знаменитого белого склона. Эти карты делают мысление позитивным и облегчают для учеников напоминание и обновление познаний, помогают интегрировать склонные системы, а также позволяют обмениваться образами и запускать когнитивную деятельность.

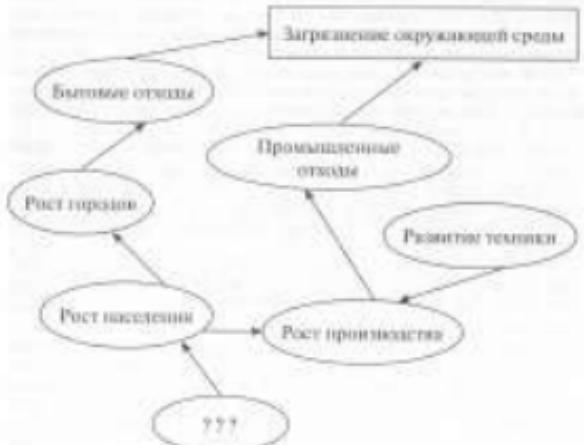
Использование карт, учителя и ученики обрабатывают свою логику и представляют информацию логичным и содержательным способом. Приведём несколько примеров.

## Простая кластерная карта



## Карта причин и следствий

### Причины загрязнения окружающей среды



На картах причин и следствий более тонко показывают влияние одних факторов на другие: толщина линий может показывать силу влияния, цвет – приоритетность для показываемого влияния.

Приведённые примеры показывают, что карта понятий – простая процедура, требующая от ребёнка наизусть представить понятия, входящие в какую-либо предметную область, выстроить и назвать связи между ними.

Создание карты понятий является мощным мотивирующим фактором. Если карта понятий соотносится с близкой предметной областью или наукой, то её творчество символизирует для учащегося овладение основами предмета, а пустые, не заполненные элементы карты показывают перспективу, направление движения, стимулируют к поиску новой информации и инноваций в склоняющуюся книгообразную схему.

В школах, участвующих в апробации инструментов формирующего оценивания, методика составления карты понятий пользуется большой популярностью у учителей. Практически все участники проекта прошли несколько уроков из основы работы с картой понятий. Мы рассмотрим отдельные примеры таких уроков и попытаемся обобщить полученный опыт (даже позитивный, так и негативный).

**Пример. Кластерная карта на уроке окружающего мира в 1 классе**

Тема урока. Солнце.

Задачи. Составление кластерной карты.

В 1 классе учебное содержание редко выходит на уровень понятий. Хотя программы, которые выбирает и реализует учитель или школа, и различаются по объему и способу внедрения этого содержания в учебный процесс, но в абсолютном большинстве учебных ситуаций речь идет о конкретных знаниях или житейских понятиях, сформированных во внешкольном опыте детей. Поэтому эффективное использование собственно карты понятий в 1 классе зря ли возможно, но работа над разного рода кластерными картами и картами причин и следствий может быть содержательной и полезной. Сложность связана с тем, что первоклассники еще не умеют фиксировать свои знания в книгообразном виде. Тем не менее отдельные ученики начинают защищать эту форму работы на уроке в 1 классе.

Ход драмы

Основной формой организации работы на уроке были групповая работа. Сначала весь класс обсуждал вопрос: зачем мы спим? Надо заметить, что ученики высказали много разных сообщений по этому поводу, начиная от «выбрасываться сна» и заканчивая «чтобы не засыпать на уроке» или «чтобы пиши успели перевариться».

Задав этим обсуждением некоторый общий контекст урока, учитель разделил класс на четыре группы, по 5–6 детей

в каждый, я поставил перед лягушками следующую задачу: «Сейчас мы попробуем сами сформулировать правила написания ку-сю. Для группы постараются ответить на вопрос, что обязательно нужно делать перед списом. Другие две группы решат, что лягушка через сюн не пытается. Вы можете записать печатными буквами слова соображения, можете кратко их для себя помнить, и можете нарисовать. У вас будет немного времени, всего 5 минут, поэтому все активно обсуждайте и участвуйте в работе».

Совершенно очевидно, что это задание не предполагает и не требует работы на уровне научных знаний. Поэтому можно сказать эту конкретную работу над классической картой также инструкцией карты предложений. Но суть, она требует от детей того же, что в дальнейшем будет требовать работы с настоящими картами понятий, в частности:

- актуализировать свои знания, полученные из учебных источников и личного опыта;
- обобщить свои соображения и находчивость, включить тот или иной элемент (понятие) в общую карту;
- определить место предлагаемого понятия в структуре карты (относительно других элементов);
- обозначить связь предлагаемого понятия с другими понятиями, вложенными в карту.

На этом уроке дети первый раз работали в группах. Поэтому предварительно, во начале работы, учитель предложил детям сформулировать правила, как нужно работать в группе.

Оказалось, что у детей много разных соображений и того, как имело выполнить задание. Например, Маргарита сказала, что спешение — не спиралька. Насти — что надо слушать друг друга. Серёжа — что обязательно нужно работать всем одновременно или по очереди. Алёна считала, что другой надо слушаться, а Николай предложил работать так, чтобы другая группа не подслушивала то, что они придумали.

Найденное за ходом работы показало, что во всех четырёх группах вниманием детей действительно пронеслись разные мысли. В одной группе один ученик мог писать, а другие вместе с ним говорили, что надо писать. В другой три человека одновременно рисовали на листе, в синхронные давали советы и рекомендации. В третьей группе решения сначала на черновике составляли общий список, а потом уже краjkой нарисовали карту. А в четвёртой группе все хором друг другу формулировали свои предложения и заканчивали свою эмблему. Но следует отметить, что здешняя инструкция учителем, навела реальный интерес и побудила детей к творческой активности.

По ходу работы детей учитель направил к каждой группе, отвечая на вопросы, которые визуально касались принципиального написания отдельных слов. Постепенно насыщаясь принципиальными приемами работы в группах. Так, когда время груповой

работы подошло к концу, учитель предложил: «Если группа готова, возмитесь за руки и поднимите их вверх, чтобы все видели, что вы уже выполнили работу». После окончания работы всеми группами учитель предложил каждой группе самой определить, кто пойдет к доске представить результат работы группы. Карты понятий были вынесены на доску, и представитель первой группы начал отвечать на вопрос: что же делают лягушки перед списом?

Маргариты картинах назвала следующие позиции:

- пальцы между зубами;
- пальцы падают склоняясь спиной;
- пальцы смотрят странные фильмы;
- пальцы не чистят зубы.

Каждой из обучающихся лягушкам учитель задал вопрос: почему? Таким образом, в результате все элементы карты оказывались обоснованными, но связи были настроены условно и не фиксировались ни самой картой, что вполне допустимо для классической карты. Следует отметить, что дети смогли обосновывать находчивость включения каждого элемента в карту.

Когда первая команда закончила свою презентацию, учитель попросил вторую команду, работавшую над этим же заданием, добавить свои соображения. Оказалось, что у второй группы было либо один элемент, либо очень широко проиллюстрированное. Тогда был задан вопрос остальным группам: «Другим группам есть что добавить?»

Так как дальше не возникло предложений, учитель показал и сравнил работу первых двух групп: «Мне кажется, мы лучше отнесли на вопрос. Молодцы! Но первая группа дала более полный ответ».

Далее аналогичная процедура была проведена с оставшимися двумя группами. Следующий по порядку шаг, что нужно обязательно делать перед списом, было больше. Все эти жесты работы, спускания, опирания, сплетания, обмычки, потому что или шею позицию нужно включить в карту.

На этом же звонке группам было предложено еще одна работа, аналогичная описанной выше. Учитель предложил детям исполнить и записать или изречения либо эпитеты профессий, работают которых. Эти эпитеты также не обязательно соответствуют заданию по составлению классической карты понятий, но предполагает разработку учениками простой классической карты. Однако и здесь дети должны были не только составлять списки, но и сбрасывать для каждой профессии, почему они внесли в эту карту, т. е. выстроить связи между профессиями, условиями работы и требованиями, присущими к этой профессии. Различия в организации занятий этими работами на уроке состояли в том, что задания были общими для всех четырёх групп. Поэтому по завершении работы в группах учитель предложил

команде, первой завершившей работу, выйти всем составом к доске и назвать свою профессию. Для остальных групп была поставлена следующая задача: слушать, что доказывают группы, и отмечать в своей карте те профессии, которые уже известны, и затем добавлять сообщение первой группы теми элементами, которые не были включены в их карту. Такой простой прием заставил детей в классе внимательно слушать, что говорят члены группы у доски, реагировать Ганпример: «У нас тоже поварик есть, ведь повары часто случается нож-рак». Так, вторые группы добавили профессию «повар та-кин», а третьи — «лицы, которые пекут хлеб, чтобы утром уже был свежий в магазине». Четвертые группы смеси наиболее грамотно «объяснили», почему профессия космонавт нужно включить в карту. В конце этого этапа работы учитель выбрал логотип и составление карты «Профессии». Так как дети не называли профессии спасателя, учитель посыпал сб. и рассказал, чем занимаются спасатели, а дети смеси сами объяснили, почему спасатели работают ночью (например, при разборе зданий от землетрясений).

#### Итоги урока

Конечно, на этом уроке дети экспериментами скопили житейские понятиями, между которыми в принципе не прописывается иерархические или причинно-следственные связи. Но в дальнейшем такая работа может быть продолжена при составлении национальной карты понятий. Опыт оказался很有用的. Во-первых, всем ученикам было что сказать по теме, т. е. все смеси активно участвовали в общей работе. Во-вторых, у них было много разных соображений, поэтому они реально выстроили и прокомментировали свои предположения. В-третьих, потом было легко финализировать материал в виде рисунка, что очень важно для 1 класса.

#### Пример. Кarta понятий на уроке русского языка во 2 классе

Тема урока. Понятия для разных наук. Обобщение пройденного материала.

Задача. Построение карты понятий.

Ход урока

В начале урока всем была дана инструкция.

Учитель: «Сейчас мы с вами испытаем, какие понятия привнесут разные науки. В школе мы изучаем много разных наук, из которых одна что для нас самые — это математика, русский язык в окружающий мир. Мы с вами перебрались в группах. Я вам сейчас раздаю вот такие листы (на листах сверху уже написано «Математика», «Русский язык», «Окружающий мир»). Вам предстоит легкая работа. Нужно выбрать одного человека, который будет записывать ваши предложения. В конце работы один член команды выходит к доске и делает презентацию карты, составленной его командой. Остальные ин-

тересованы стоят, а затем обсуждают услышанное. Не заполнять карты вам дается 5 минут».

Ученики, поднявшись за первую карту, повернувшись к одноклассникам, обрастают группу из четырех человек. Во всех группах дети активно обсуждают, что писать в карту. Учителя не вмешиваются в работу детей. В некоторых группах дети пишут одновременно — один про математику, другой про окружающий мир и т. д. После завершения работы от каждой команды выходит один человек с картой своей команды. На доске преобразуют шесть карт. Преподаватели группы последовательно зачитывают, что они написали в своих картах.

Команда № 1: «Окружающий мир у нас называем органами чувств — в карте у нас написано «Органы чувств». На математике мы учимся считать и решать уравнения. На русском мы учимся писать по-русски, учим правила, слоги, слова, начнем предложения, тексты, читаем рассказы».

Учитель повторяет слова, написанные в карту. Очищает нечтотение: «Хорошо поработали, можно написали».

Команда № 2: «У нас по русскому языку: глагольные слова, производные, парные слова, ударение, главные члены предложения, имена собственные. По математике: примеры, уравнения, отрезки, скобки, прописи. По окружающему миру: природы, животные, оceans, сабры, материи, планеты и органы чувств».

Учитель оценивает работу детей пальцем.

Команда № 3: «Окружающий мир, вокруг света, животные, органы чувств, природа, материи, оceans, Земля. Математика: примеры, уравнения, задачи, цифры и числа. Русский язык: письмо, предложения, члены предложения».

Учитель: «Великолепно, молодые ребята, восхитительно».

Команда № 4: «По окружющему миру: примеры животных и насекомых, животные, яйца. Солнечная система, орбиты. По математике: сложение, вычитание, задачи, минутки чистописания. По русскому языку: слоги, слова, предложенные».

Команда № 5: «На математике мы изучаем задачи, уравнения, отрезки, прямые, массы, время суток. По русскому языку мы изучаем, как пишутся слова, учимся красиво писать слоги, слоговые слова, безударные гласные, предложения. Окружающий мир — мы познаем мир, природу, изучаем строение организма, органы чувств, животных, материи».

Команда № 6: «На русском языке мы учимся писать, мы изучаем слоги, слова. На окружющем мире мы изучаем природу. На математике мы изучаем единицы измерения».

Учитель: «Отлично! Давайте сами себе похвалимся. Может быть, у кого-то есть вопросы, дополнения, замечания? Все согласны? Хороши! Мне вспомнили. Выите мы сказали! Давайте, согласимся эти плакаты и все понятия будем знать».

### *Итоги урока:*

Использование карты понятий на уроке было поиска уместно для решения поставленной задачи. Но при этом никто не говорил. Поэтому, сами «боязни» проблем, не позволяющие детям сосредоточиться на решении основных понятий, в том, что детям было мало времени. Эта проблема полностью изменила временной ход работы класса. Ни в одной группе не возникло ни одной ситуации обсуждения темы, кроме же испытать то или иное занятие с картой, как соединение понятий между собой, как выстраивать связи и переходы. Реально не получилось и сама групповая работа. Диагностировалось, что познать такое значение, аргументированно выразить позицию было просто некогда. Дети старались успеть написать побольше, заполнить все три столбца сори сферы знания.

Также проявилась опаска в постановке задачи. Поэтому дети вспоминали всё, но их мнению, относилось к изученной теме, бесцельный, застывший, мониторинг и пересеки предложенные ящики списки. В них даже попадаю минутка застывания на математику!

Принципиальная опаска в том, что карты не были спереди жалобами проанализированы, хотя для этого были благоприятные возможности: все карты были выставлены на доске, которые соорудили на содержание, а у остальных детей были возможность соопределять полученные карты, задав вопросы авторам и посты изображениям. Но такая задумка не стояла, и дети быстро покинулись из работы, коммюни ждали письма от учителя и обращались только к нему.

Еще одной ошибкой было акцентировать внимание детей на изучении изложенных понятий. Это привело к тому, что в учениках, точно уточняющих связи между понятиями, и учителями, предложение набор слов, писанных просто за ситуацию, находились одинаковыми целиком. Могло бы предложить детям сформулировать критерии, чтобы писать такого рода работу. С этим надо будет начинать работу с картой в следующий раз.

Таким образом, этот пример апелляции к карте понятий мы не можем считать как продуктивный. Одна из ее анализ можно назвать урок, который и дальнейшим поможет эффективно использовать данный инструмент: Готовый вымы, который можно писать, наливается в том, что карты понятий требуют подачи в том случае, если становятся объектом традиционного анализа.

**Пример. Карты понятий на уроках русского языка в 4 классе**

Таких уроков. Склонение имён прилагательных. Второй урок в зоопарке изучения темы.

### *Задачи. Составление карты понятий.*

#### *Задача*

Ученик: «На прошлом уроке мы с вами начали работу над темой «Имя прилагательное». Второй урок как разуметь, много открытий, но мы уже немножко знаем рассказать об этой теме речь. Поэтому сегодня я хочу вам предложить составить карту понятий по теме «Имя прилагательное». В течение последующих уроков это будет и мне обращаться и дополнять ее. Работать вы будете сначала в парах, затем мы обсудим ваши работы и составим общую карту на доске».

10 минут учащиеся работают в группах на четыре человека, одни выясняют идеи, другие пытаются их грамматически оформить, третьи записывают.

После того как группы составили свои карты, учитель пишет рисовать одну общую карту на доске. Он рисует и напоминает логике приемы работы, пишет слово «Прилагательные» в центре каждой команды пишет слова «Прилагательные» в центре каждого изображения предмета к какому-нибудь лицу. Например, пакетик. Поэтому вопросы, на которые отвечают прилагательные: «какой?» чей?».

Ученик 1: «Во-первых, это прилагательные — характеристическая часть речи, то есть, обозначает признак предмета».

Ученик 2: «Хочется дополнить, что имена прилагательные могут указывать на принадлежность предмета к какому-нибудь лицу. Например, пакетик. Поэтому вопросы, на которые отвечают прилагательные: «какой?» чей?».

Ученик 3: «Прилагательные можно разделить на две группы в зависимости от «одинаков с первой основной и с «другой основой»».

Ученик 4: «А мы хотели сказать, что прилагательные в склонении либо согласуются с именем существительным в единственном, либо применяются и множества. Мы еще не изучали этот вид связи, но упомянули о нем на уроках. Учитель принял этот ответ, но на следующем уроке показала, что ответ пакетик в утверждении. Дети покоробились извиняясь санкцией связи с множественным и поняли, что это невозможно. Имя прилагательное согласуется с именем существительным в роде, числе и падеже».

(На следующем уроке дети столкнулись с типичным соглашением «правила яруса», что также отразили в карты.)

Ученик 5: «А нам не кажется, что мы уже сказали и соглашения?»

Ученик 6: «Нек, это реальные вещи. В первом случае мы падеж и виды дополнительной связи, а во втором — как используется эти согласование».

Ученик 2: «Основание прилагательных зависит от вопросов, кроме имени прилагательных мужского рода на -ий, -ое».

**Ученик:** «Сейчас вы откроете учебник и поработаете с прошлым. Все ли из ранее изученного материала вы отразили в своих работах?»

**Учащиеся:** «Так, всё ли не всё мы вспомнили и включили в свои карты понятий?»

**Чтение 1:** «Начальная форма имени прилагательного — имя прилагательное мужского рода единственного числа и форма множественного числа».

**Чтение 6:** «Оказывается, в начальной форме под ударением — и, а без ударения — мы/—и».

**Чтение 5:** «А где в предложении предикативные члены: дес-ти определение».

(На следующем уроке учитель подбирает материал так, чтобы ученики встретились с предложением, в которых имея прилагательное выступают в роли склоненного.)

**Учитель:** «Вспомниме, что такое информация в нашей карте?»

Дети сидящими, учитель вспоминает в премноготочии название «Определение» и подписывает стрелкой, склоняющей его с центральным понятием «Прилагательное». На стрелке написано «Член предложения».

Далее учащиеся записывают в тетрадях акции прилагательные, обновляют их написание. В ходе этой работы дети знакомятся с новым для них материалом: от каких частей речи образуются имена прилагательные.

**Чтение 4:** «Имена прилагательные могут быть образованы от имени существительного (бумажный, каменный), от глаголов (резкий), и есть слова, которые визуально были прилагательные (изложение цветов)».

Данные выражения также вносятся в карту понятий.

**Чтение 5:** «А еще, оказывается, мы очень много уже знаем и можем вписать на нашу карту. Потом всё, что было в учебнике, мы пишем».

*Итог урока*

Работа над картой понятий велась в течение последующих уроков, в карту добавлялись новые подробности. В итоге получился прекрасно систематизированный материал по теме «Имена прилагательные». Общая большая карта в ходе всех уроков была размещена на доске.

Ученики, работая над картами в своих командах, изучали различные области этой темы, на различном расстоянии времени. Каждая команда фокусировалась на своих понятиях, но в результате могла подсказать тем, что настало с классом. Наиболее полезна при этом представлять все карты одновременно для общего обсуждения. На описанном уроке такого обзора сделано не было, но это удалось учесть на следующих этапах работы.

Также полезно для класса было то, что, обсуждая карты

в группах, ученики должны были общаться конструктивно слушать мнения партнеров, объяснять свою свою разгадки. Это дало им возможность не только поработать над предметным содержанием, но и шире разорваться в общечеловеческих умениях: работать в команде, аргументировать свою линию.

На второй стороне обложки приведена карта по теме «Имя прилагательное», выполненная на одном уроке, а на третьей странице обложки — карта по теме «Слово».

Надо сказать, что в 4 классе методика составления карт попытки может применяться уже в достаточно развернутом виде и используется на разных предметах. Поэтому приведен еще один пример, который показывает как логистична методика, так и ее трудность, с которой можно столкнуться, используя его в практике.

**Пример. Карта понятий на уроке «естествознания в 4 классе»**

Темы урока: Органы чувств.

Задача: Составление карты понятий по биологическому материалу.

Люб. задача

В начале урока учитель показывает короткий научно-популярный фильм про органы чувств человека. Дети легко воспринимают материал, так как имеют о нём представления из своего жизненного опыта.

Учитель ставит перед классом следующую задачу: «Сейчас мы разделимся на шесть команд. Пять команд будут разрабатывать свою карту понятий по одному из органов чувств, который нам достанется по жребию. Шестая команда — эксперты. Я называю инструменты, которые сегодня будут формировать себе команды для работы». (Вызывает шесть учеников.)

Эти учащиеся подходят к учитель и говорят жребий, после чего начинается формирование команд. Формирование команд в 4 классе — процесс непростой, так как у детей уже есть больший опыт совместной работы в разных ситуациях и не всегда преодоление разных детей соприкасается. К тому же минимум привнесёт роль эксперта, поэтому в команду экспертов члены группы большинство детей. Ученики самостоятельно, без участия учителя, через 2 минуты формируют свою команды.

Далее учитель ставит перед командами новые задачи.

Ученикам: «Группы могут выбирать для себя те источники информации, которые им понадобятся для составления карты понятий. Вы можете пользоваться всем, что есть в классе. Эксперты, пожалуйста, составьте и огласите классу список критериев, по которым вы будете оценивать работу команды».

Этот этап работы очень важен. Весь от правильного выбора источников будет зависеть полнота и качество карты. А от правильного и надежного набора критерий будет зависеть, на что команда будет больше обращать внимание в работе, как орга-

представляли презентации: своей карты и, в конце концов, когда команда победит. Все предметные команды также учебники, энциклопедии, настольные компьютеры с поиском в Интернете, линзы, фломастеры, одна команда пользовалась фотоснимками. Команда «Язык» собрала разные продукты, которые были в классе или у отдельных детей (конфеты, соль и т. д.).

Команда экспертов предложила классу следующие критерии для оценки работы:

- использование дополнительного материала;
- насколько зруко команда будет работать над картой;
- все ли члены команды выступают, участвуют и представляют;
- достоверность фактов;
- оригинальность представления;
- как воспринимается слух, насколько белая и красная речь;
- как оформлена карта, всё ли изложено, находящееся.

В ходе обсуждения с классом было решено, что максимальный балл по каждому критерию — 10, а общий наивысший балл — 70. Следует отметить, что сам список критерий практического не обсуждался, только уточнялось конкретное содержание отдельных пунктов списка. Очевидно, что класс привык работать в контексте критериального оценивания, и потому за этот этап работы много времени не потребовалось.

На такую работу было отведено 15 минут.

Команды очень активно начали за работу. Было понятно, что ограничение времени вынуждает всех участвовать с максимальной эффективностью. В одних командах дети разделились между собой источники информации, в другой линзами, заполнили карту (с коричневым почерком), а остальные вносили свое предложение по ее содержанию. В третьей команде один участник предложил, что он будет демонстрировать эксперимент с определением вкуса, и стала готовить необходимый реквизит. Во всех командах на проекционном нащупанном времени началась интенсивная работа, дети обсуждали, спорили, писали, стирали, исправляли и т. д. Пять предметных групп продемонстрировали оригинальность, заинтересованность в работе, сподвижность.

Все использовали большое количество источников. Участники групп ходили по классу, искали в классовой библиотеке подлинные книги, взяли классные настольные компьютеры, большие пистолеты, фломастеры, всю дополнительную информацию, старую учителя заранее подготовил и выложил на свой стол.

Команда экспертов тоже ходила от группы к группе и отмечала работу команд и своих линз.

Из-за того что источники оказались очень много, время работы группы значительно затянуло. Каждый раз, когда учитель-

пытался прервать работу, ребята говорили, что еще не готовы, и требовали дать им дополнительное время. На конец через 30 минут работы в группах учитель обратился к экспертам с просьбой оценить подготовительный этап работы группы.

Эксперты поставили первые оценки: «Мы сморены, поскольку хорошо видели организацию работы в командах, и пришли к следующим выводам:

команда «Глаз» работала хорошо, сплечно, пока команда заработала 10 баллов;

у Сергея команда не очень сплечно работала, не прислушивалась друг к другу, ставим 7 баллов;

команда «Кожа» не очень зруко работала, поэтому у них пока 7 баллов;

команда «Язык» очень хорошая команда, но ошибки, 10 баллов;

команда «Нос» не очень сплечно работала, не все вместе делали карту — 6 баллов».

После комментариев экспертов в группах начались просмотчики. Карты многих последовательно вывешивались на доску, а группы представляли классу свою работу. Большинство карт былоちゃんと прорисовано, на них было воспроизведено устройство органа чувства, указана типы рецепторов, механизмы действия и т. д. Однако из-за звука самой презентации учащихся практические не включились к карте. Презентации были больше похожи на спектакль. Выступали все члены группы, приводили примеры, дискутировали между собой и с другими учителями.

Группа «Язык» показала скринку.

Четыре участника группы были гордыми, спокойными, солбым и юмором, пятый — языком, на который эти языки написали, и эти восприняты осуществлены рецепторами, расположеннымими на языке в разных местах.

Группа «Ухо» придумала стихотворение.

Любопытно, что, как после спектакля, отыгравшие свою роль актеры удалили со сцены, так же и отыгравшая группа раскланилась и плодо-слушая свою ходу. Некоторые застыли в демонстративно занимавшие склонны драмы, что эксперты в заключение стали сникнуть за это анекдоту работы группы (одна в критериях, обставленных до начала работы, такого показателя не было).

Анализ результатов показал аспирационную логотипику.

Дети работали с большим интересом и увлечением. Но надо сказать, что содержательная работа по поиску темы привлекла, скажем, в игру или соревнование и не заинтересовала содержательным анализом материала. Постараемся увидеть те проблемные точки, которые обязательно надо держать в фокусе внимания, чтобы новый ценностный инструмент использовался эффективно.

Ставят обратить внимание на то, что в классе не было организовано обсуждение самих критериях, не стоял вопрос об их логике, а главное — об их адекватности оцениванию поставленной перед группами задачи. Класс за четыре года учебы неоднократно осуществлял самую и консолидацию по критериям, знал, что это такое. Поэтому работа по определению критерия была освещена ли автоматически, а сами критерии стали почти универсальными.

На данном уроке соудочников, что критерии, к которым ученики привыкли, оказались неподходящими. Она практически не требовала специфичной работы по составлению карты понятий, а, скорее, подсказали для творческой работы художественный направление. Больше половины критерии касаются формы представления: антиризма, гармоничности среды, а критерии инновации, инновационности или структурной адекватности карты изобилия нес.

Кроме того, перед классом не было поставлено никакой специальной задачи по поиску слушателя. Когда одна группа проводила презентацию своей карты понятий, все другие ученики класса оказывались пассивными зрителями. Они не должны были ни конспектировать информацию, ни участвовать в анализе карты, ни задавать вопросы, ни оценивать (это делали эксперты).

И ещё. Детям было сложно усвоиться в отведённое для подготовки время, потому что группы основывали практические ограничения в выборе и использовании разных источников. Поэтому карты понятий явно были проработаны с разной полнотой и тщательностью. Оказалось много незаполненных мест, и то время как другие элементы были расписаны излишне детализированно.

На основе приведённых примеров формулируем несколько общих правил, соблюдение которых может повысить эффективность работы с картой понятий:

1. Для составления карты понятий на уроке или дома должно быть выделено достаточно времени, чтобы над ней поработать. Эта работа требует нештатного размышления, аргументации (другим членам группы или самому себе), примерки выдвинутых типологий, обоснования, оспаривания способа действия. Ставя задачу построить карту понятий, нужно озабочить себя ответом к тому, сколько времени реально может на это потребиться, а это, в свою очередь, зависит от темы, уровня обобщенности знаний, от того, насколько ученик освоил учебные содержания, и т. п.

2. В начинавшейся карте понятий должны быть отдельные компоненты: набор категорий и понятий в связи, переходы между ними. Только наличие обоих компонентов делает карту понятий от любой другой формы наглядности. Стрелки, обозначающие связи, демонстрируют, что ребёнок не присто-

кает набором понятий, но и понимает логику и структуру темы и предмета.

3. Карта понятий является стационарным материалом для школы. Составление различных карт, их защита парами, упаковка и вскрытие, занесение в них дополнительных элементов, обозначение стрелок-переводов между элементами карты — все эти виды работы приобщают каждому учащемуся глубже испорта учебный материал, лучше познать субстанциальную логику и логику других учителей, научиться доказывать, аргументировать, выяснять, участвовать в дискуссии и т. п.

4. Кarta понятий эффективна и как предмет индивидуальной работы, и как результат работы группы. При совместном составлении карты понятий появляется необходимость постижения пинка аргументов, чтобы ученик оставшихся в проигрыше предложенного набора категорий и определений их смысл и обоснование.

## Составление тестов

Составление тестов — универсальная процедура, её можно использовать как в начальной школе, так и со старшеклассниками учащимися. Суть метода состоит в том, что учащимся самостоятельными формируются вопросы по теме. И это заключается осмысливанием данной процедуры, а вокруг неё выстраивается большое число переменных, которые могут иметь какое-либо 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 ожидается, кого направляют и т. д. Составление тестов представляет собой индивидуальную творческую работу учащегося, которая выражает не только его знания, позитивистичность, но и мотивацию.

Рассмотрим наиболее заявку методику.

Для того чтобы самостоятельно сформировать вопросы по теме, ребёнок должен выполнить множество действий: открыть для себя тему, понять, что он знает из этой темы, структурировать знания, составить высказывание, высказавшиеся темы и имеющие форму вопроса, спрогнозировать ответ. Если учитель дополнительным механизмом ограничения по форме вопроса, то ученик должен перформировать свой вопрос так, чтобы он соответствовал этим ограничениям (открытый или закрытый вопрос, тест с множеством вариантов ответа или предполагающий однозначный ответ (да/нет) и т. д.). Манипуляции состоящиеся определение, зависят ли ребёнок вопросы, ответ на который он сам уже знает, или он знает получить дополнительную информацию, которой сам пока не владеет. Другая особенность связана с тем, что изучаемый общается не с учителем, а с одноклассником, отвечает не на языке учеб-

нов и эффективен не только для учителя, применяет во себе роль педагога, проявляет свою роль в концепту земной науки.

### Цели и задачи использования методики

Очевидно, что тесты эффективны на этапе закрепления материала, когда тема уже изучена. Но этот метод выдвигает саму функцию и в ситуации, когда новая тема только заведена. С помощью вопросов по новой теме учителем демонстрируют ученикам свой спектр одинаковых умений, способ заинтересованности и их расширения и углубления. На основе таких вопросов и полученных ими ответов учитель может ли приступить к изучению нового материала формальным изложением параграфа учебника, в алгоритмизированном виде или краткими линиями, выражаясь «запутанной» школой языком, позволяющим на вопросы учеников.

В качестве доминирующего задания ученикам предлагаются записи по каким либо темам (например, на страницу параллельного чтения или теста). Ученик сам выделяет темы изучения и проводит анализ по данной теме, небольшие поисковые операции для кратчайшего времени. Ученик не будет предложеню выполнению обычных, потому что некоторые из них [вопросов] были принципиально очень характерны.

Эта методика позволяет:

- повысить качество выполнения домашнего задания;
- выявить уровень понимания учащимися материала и разобрать моменты, вызывающие затруднение, чтобы подсказать ученикам к проверочной работе по теме;
- разить критическое мышление;
- построить обучение на основе сотрудничества учителя и учеников, вовлекая активную роль детей в процессе обучения.

### Место в структуре урока

Методика используется как элемент первых уроков. Первый урок — получение домашнего задания и комментарии к нему (3 минуты). Второй урок — обзор домашнего задания, единодушные комментарии по вопросам вопросов (от первых до или после урока), общее обсуждение спорных вопросов. Работа имеет отличительную специфику с вопросами критического, сравнивать, различие в спасибо и поздравление, вопросы, выражают наибольший интерес и удивительность. Третий урок — написание промежуточной работы, разработанной на основе вопросов детей (10–12 минут). На этом же уроке излагаются сложные вопросы, связанные с применением методики.

Идет разбор ответов к вопросам, выявленным затруднениям, и анализ критических замечаний в исследованной эксперименте (5–8 минут).

Вопросы должны быть направлены на проверку знаний и материалов, а не на то, мозговые способности. Вопросы могут быть выражены в форме формулировки и текстом выше, в таком случае к ним должно предполагаться несколько вариантов ответа. Самые простые вопросы такого плана нужны для варианта ответа «верно—неверно» или «да—нет». Более сложные вопросы могут быть открытой формы, также можно использовать вопросы, требующие объяснения (вспоминается со слова «Почему»). Взаимосвязанные узловые вопросы будут величиной в проверочной работе по данной теме. Тот, кто проходит больше хороших вопросов, будет лучше подготовлен к этой работе.

Критерии оценки должны быть вынесены на море: приемлемость учащимися ответа разработки вопросов. Появляется можно использовать, подходит вопрос для включения в проверочную работу или нет. Вместо этого можно приводить узловые вопросы различной сложности баллы в зависимости от их сложности или ерничности. Наконец можно приводить вместе с учащимися.

Пример такой оценки:

- 1 балл — вопрос из фактического знания 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 тривиальной и фразеологичной и не требующий дополнительных занятий при решении.

Дополнительно 1 балл может быть присужден за оригинальность каждого вопроса.

Надпись такой школы означает не только оценить качество вопросов, но и составить различные по сложности варианты проверочной работы, а также учить склонять вопросы в разных формах с оценками.

Учитель в ходе проверки домашнего задания индивидуально может дать комментарии к вопросам. Можно представить одни-два для того, чтобы обсудить вопросы в классе, изучить ошибки и улучшить вопросы. По качеству вопросы инструктуя сказать, как каждый проверяется и пишет тему.

Подразумевается запись и подготовка проверочной работы, учитель может решить, нужно ли и что именно нужно разобрать непосредственно перед проверкой работой. Во время проверки работы учащихся узнают свои вопросы, если они будут включены в проверочную работу. Таким образом, учитель дает знать, какие вопросы можно считать удовлетворительными.

в какие нет. Учащиеся в обсуждении и в своих критических замечаниях также демонстрируют учителю, разберитесь ли они, в чём причина неудачных попыток и устраните ли проблемы в заданиях, оставившиеся после выполнения домашнего задания. В этом случае задания, вызывающие затруднения, учитель разбирает либо сразу после проверочной работы, либо после её проверки. На 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. В критике выставлений отметки бессрочного назначения являются более жёсткими требованиями к качеству вопросов. Анализ качества вопросов становится более детальным. Личный прогресс может не складываться на отметке, но в связи с повышением требований к качеству вопросов получение стабильных отметок — считается нормой. Это следует отмечать в беседах по результатам работ. Важно акцентировать внимание на положительных моментах, а в случае разбора ошибок обязательно пропагандизировать путь их устранения.

#### Типичные ошибки и риски

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

Затруднения могут возникнуть и в том случае, когда тема ещё недостаточно оценена учащимися или была для них слишком сложной, в вопросы оказываются повторяющимися и не стимулируют детей к осмыслению и систематизации полученной информации.

Если учитель готов составить по полученным вопросам проверочную работу, то он рискнет, что на первом этапе количество вопросов, достойных изложения в проверочную работу, будет иссесено. Это временные трудности. Уже при повторном применении методики эта проблема исчезнет.

#### Возможные позитивные эффекты

Приведённое формально тестирование не даёт содержательной обратной связи учителю, но поможет оценить эффективность своей деятельности и формирования системных знаний и представлений детей. Использование методики самостоятельного составления теста позволяет:

- выявить уровень выполнения домашних заданий (систематическое изучение теоретического материала), стимулировать интерес к выполнению такого рода домашнего задания за счёт интенсивной работы и новой роли в учебном процессе;
- помочь ответственность при выполнении домашнего задания, так как результаты показывают на всеобщее обозрение;

б) далее, «прокручиваются в уме» и подвергаются критике со стороны учащимися;

— развивать критическое мышление, внимание к мелочам. Иногда один неуместное слово превращает удачную идею в неудачный вопрос. Это показательным образом оказывается на грамотности речи учащихся;

— акцентировать внимание на индивидуальном прогрессе, создать ситуацию успеха для большинства учеников;

— снять страх перед проверкой работой на знание предложенного материала.

#### Варианты использования методики

Формулируя задание, учитель может предъявлять конкретные требования к форме вопросов. Например, чтобы эти были только тестовые задания с выбором ответа из списка предложенных; или чтобы вопросы были разного уровня сложности (то есть на каждом пункте шкалы «оценки» сложности вопроса).

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

Основные временные затраты при работе с данной методикой — это подготовка проверочной работы по составленным учениками вопросам. Проверочная работа должна соответствовать следующим требованиям:

- содержать вопросы различного уровня сложности;
- проверять все ключевые моменты темы, не проверять знают ли каждого и этого же факта масократко;
- варианты работы должны быть различными по содержанию, структуре и сложности.

Рассмотрим ряд примеров использования этой оценочной методики на разных этапах обучения.

**Пример. Составление тестов на уроке изменившихся во 2 классе.**

*Тема урока: Исаи.*

*Задача.* Использование методики для того, чтобы:

- актуализировать знания, полученные на предыдущих уроках;
- систематизировать знания учащихся;
- помочь им интерес к работе в целом и к изучаемому материалу.

*Лад дружбы*

Урок начинается с инструкции учителя:

Учителя: «Вспомните все, о чём мы с вами на протяжении нескольких уроков говорили про эту и все, что мы здорово читали, что друг другу рассказывали. Вам нужно придумать два вопроса по теме «Исаи». Первый вопрос должен быть составлен так, чтобы на него можно было ответить «да—нет». Второй вопрос должен быть открытым. Что такое открытый вопрос?»

Поднимается несколько рук, и учитель спрашивает всех детей по очереди. Дети говорят, что на такой вопрос нельзя отвечать просто «да» или «нет», или ответ на него нужно обобщить, написать развернутый, подробный ответ. Так, постепенно уточняют друг друга, дети понимают, что от них требуется. Учитель параллельно кратко фиксирует на доске суть ответов детей. Потом еще раз повторяет задание, изложив его записками на доске.

Дети приступают к работе. Во время работы у них возникают вопросы, они задают их учителю, а учитель отвечает на эти вопросы.

Ученик: «А ответы надо писать?»

Учитель: «Отвечать на вопросы не нужно, мы пишем только самые вопросы».

Ученик: «А можно как в учебнике?»

Учитель: «Каждый задает те вопросы, ответы на которые он хочет получить. Нет смысла писать ответы, ведь каждый может спросить про свой».

Во время работы детей учитель видит по классу и следит за тем, как дети проявляются в работе. Через некоторое время (когда большинство детей записали свой вопрос) учитель предупреждает, что время истекло.

Учитель: «Те, кто уже составил вопросы, прочтите их внимательно. Послушайте, ниинет ли вы задали вопрос. Правильно ли выбрали форму вопроса?»

Затем учащимся, сидящим по двое за партой, предлагаются обмениваться записками с вопросами и отвечать друг другу на заданные вопросы. У учеников могут возникнуть некоторые затруднения, с которыми они обращаются к учителю. Например, один ученик говорит, что не может прочитать, что написано. Учитель проскальзывает ученику, это у соседа по парте — автора вопросов. Дети знакомятся друг с другом, отвечая на вопросы партнера. В классе шумно, но все заняты делом. Учитель ходит по классу и слушает, что говорят дети, затем обращается к классу.

Ученик: «Все смогли ответить друг другу на вопросы? Теперь давайте всем классом послушаем, какие вопросы были предложены. Каждый по очереди выходит с листочком своего соседа, читает вопрос, проверяет, в правильной ли форме он задан, а затем отвечает на вопрос. Остальные сидят и, если у них есть такой же вопрос, отмечают его — например мы вопрос читать не будем. Еще раз обращаем внимание на форму вопроса, а затем на него отвечаем. Чей вопрос — называем этого можно ли говорить».

Учитель называет одного из учеников, тот выходит к доске и читает вопросы.

Вопрос 1: «При пренесении в лес вода склоняется?» Отвечает, что вопрос составлен правильно, и друг ответ-

Вопрос 2: «Вода прозрачная или нет?» Говорят, что форма вопроса неверная, так как не требует развернутого ответа, но отметить можно, что вода прозрачная. Затем дети выходят по очереди в лесок и читают вопросы, которые им задали их одноклассники. Приведем некоторые вопросы в той форме, в которой их записывали дети.

— Вода имеет сколько состояний? (Ответ: вода бывает в трёх состояниях: газ, жидкость и твёрдь.)

— Вода может быть в трёх состояниях?

— Как определить, сколько вида в теле человека? (Ответ: надо массу человека разделить на 3 и умножить на 2.)

— Вода в морях газообразна?

— Из чего состоит снег?

— Вода превращается в лед при +7 градусах тепла?

— Вода всегда в жидком состоянии?

— Как происходит круговорот воды в природе?

— Круговорот воды происходит всегда?

— Доказки, что вода — это жизнь.

При прочтении этого вопроса у детей возникает дискуссия по поводу формы вопроса. Ученики приходят к выводу, что это не вопрос, т. е. выбрана не правильная форма. Дети спорят о том, что нужно поставить в конце этого предложения — точку или восклицательный знак. Они аргументируют свой предположения. Затем учащихся возмущают к спонтанному вопросу, и появляется новая дискуссия о том, как еще можно сказать, что вода — это жизнь. Почти весь класс участвует в обсуждении.

Все ученики успевают прочитать вопросы, определить их форму и дать ответы. В работе участвует весь класс, так как, во-первых, вопрос не должен повторяться (было условие учителя — читать только те вопросы, которые раньше не назывались), а во-вторых, на открытые вопросы можно давать разные ответы, высказывать свое мнение.

По ходу работы этой учитель делает заметки.

Когда все ученики прочитали вопросы и дали на них ответы, учитель возвращает детей к содержанию изученной темы: «Давайте инсценируем, какой из заданных вопросов, с какой точкой зрения, самый интересный». Учащиеся почти единодушно называют вопрос: «Вода бессонечна?». Они аргументируют свою точку зрения.

В конце урока учитель открывает доску. Там записаны ответы на вопросы — разные аспекты, касающиеся темы «Вода».

Ученик: «Я составил список. Это те темы, которые мы с вами раньше обсуждали. Давайте инсценируем, касались ли ваши вопросы всех этих тем, или мы про что-то забыли».

Учитель читает тему, и дети тут же вспоминают, какие из сформулированных ими вопросов касались этого пункта. Таким образом множеством фактов, изученных ранее, структурно-

руется и обобщается в более обширные темы, входит свою чисто в широкой теме «Вода». В результате выясняется, что практические по всем аспектам изученной темы были заданы вопросы и получены разнородные ответы. Единственный «однородный» темой оказалась свойства воды. Дети вспомнили, какие свойства воды они обсудили, в какие лета, и приходит к выводу, что должны дома еще раз повторить эту тему. Несколько, которые учитель делил, пока дети читали вопросы, включили изменение этой классификации — соотношения вопросов и пунктов учебника этого плана. Учитель не может заранее предугадать, какие вопросы возникнут у детей, и пред ли сможет запомнить все вопросы. А такие пометки помогут эффективно использовать весь материал, который был означен в классе и для работы. В конце урока появляется возможность определить всё болефактории, которых владеют дети, а также помочь систематизировать эти факты, соединив их в более общие вопросы по теме «Вода».

#### Ниже уроки

Использование данной методики позволяет интересно и эффективно организовать урок.

На уроке было решено несколько познавательных задач, некоторые из которых включены:

- актуализации знаний по пройденной теме;
- систематизации знаний учащихся;
- повысение учебной мотивации.

Дополнительно решались и другие важные задачи: дети учились грамотно задавать вопросы, формулировать их в привычной форме, строить ответ в соответствии с формой вопроса, общаться друг с другом, слушать товарищей.

Однако использующая техники составления текстов требует соблюдения ряда правил, нарушение которых приводит не только к не достижению заданных результатов, но и к возникновению непрозрачности на уроке.

#### Правила:

- важно правильно выбрать материал (тему), по которому предлагается составить текст;
- необходимо выбрать такую форму представления текста, которая соответствовала бы предлагаемому материалу;
- важно четко сформулировать инструкцию; если имеются какие-либо ограничения (по числу и форме вопросов, требуемой форме языка и т. п.), то эти ограничения должны быть объяснены и желательны зафиксированы на доске или на листах, где дети записывают свои вопросы;
- во ходе выполнения задания нужно наблюдать за тем, что делают дети, анализировать их работу и корректировать ситуацию в соответствии с тем, как ученики справляются с поставленной задачей.

Ниже приведены примеры текстов, составленных учениками по темам «Вода» и «Деревья».

1) *Обоего жиуде?*  
2) *Вода превращалася в туману*  
3) *Городской туман*

1. *Водичка, присядь в мой  
беседка сидеть?*  
2. *Что такое вода?*  
3. *Как «водичка»?*

1. *Чему птицы устроили гнездо?*  
□  да  
2. *Были ли хвойные распушены?*  
3. *Какие ты знаешь деревья?* 5:

# VI Можно рубить деревья?

София

## N/ ЧЕМ РУБЛЯТ РАСТЕНИЯ — КРЫШУ КИЛИМ ГАЗОВ?

Дада-Дюйм

# N/ Растения это красота 5 природы!

Теперь рассмотрим, какие проблемы могут возникнуть, если учитель не соблюдает перечисленные правила, предлагая учащимся работу по составлению текстов. Иллюстрацией будет один урок неудачного использования этой формы работы. Мы приводим этот пример, поскольку он показывает максимум, который может избежать опасных или ненужных шагов в освоении новой методики.

**Пример. Неудачное использование метафорики на уровне русского языка во 2 классе**

Тема урока: Историко-литературные эпосы.

Задачи: Составление вопросов для выражения пройденного материала.

Ход урока:

Тема была достаточно широко усвоена детьми. Поэтому они легко перечисляли глагольные звуки, сопоставляли их с буквами, написали на доске транскрипцию для каждого историко-литературного звука. В конце урока учитель предложил детям составить по теме чи историко-литературную материальную тест из трёх вопросов. Дети работали медленно. Учитель сказал им решай, чтобы то, что пишут дети, могли делать изменения: «Прочитай свой вопрос. Мне интересно, что ты можешь спросить». Поскольку к концу из учеников, уже закармливавший составление теста, учитель воскликнул: «Какую тему мы сегодня повторяли? А ты что написал?» Оказалось, последним вопросом теста был вопрос: «Каких ты знаешь птиц?» Видимо, это был не единственный вопрос, не соответствующий сформированному подсознанию, потому что он собрал листишки с вопросами и не стал их обсуждать.

Работа над ошибками.

Оказалось, что скрытая ошибка педагога состояла в том, что был крайне неудачно выбран материал для составления теста. Тема, которой дети изогоризи, была слишком узкой и кон-

кретной, не требовавшей рассуждений или анализов (то есть крайней мере, в той постановке вопроса, которая проигнорили на уроке). Таким образом, детям просто не в чем было спросить друг друга. Понятно, что если бы учитель довёл процедуру до конца и дети изучили свои вопросы, то эти вопросы в зависимости от сущности здания здания бы друг другу.

Второй ошибкой было то, что предлагали всем задание составить тест, instead попросив учеников составить по три вопроса, причём к каждому из них надо было придумать по три варианта ответа, из которых, естественно, только один мог быть верным, а два другие — ошибочными. Сама форма задания являлась спорной. Чтобы изобрести такие варианты ответа, которые могли бы быть пригодны для отвечавшего, нужно очень хорошо понимать, какие ложушки могут сработаться при написании слов с историко-литературными глаголами. Речь об этих ситуациях-ловушках на уроке не шло, и пред ли дети во 2 классе сами способы промети такой сложной рефлексивной задачи действий, необходимых для правильного выбора литературы в непростой лингвистической задаче. Если же речь идёт про очевидно правильный ответ и два очевидно неправильных, то задача теряет свою диалогическую смеку и для учителя, и для самих детей.

Еще одна ошибка заключалась в том, что письмо, став первым шагом к составлению теста, оформлировал инструкцию следующим образом: «Сейчас и вы хотели, чтобы мы сами приворили друг друга, ты есть составишь тест. Что такое тест? Это когда мы пишем какой-то вопрос и в нем подбрасываете три варианта ответа, из которых только один правильный, а остальные два неправильные. Ваша задача — поставить три текстовых вопроса по-нашему теме». Дети не поняли, кому они пишут свое «вопросы — учитель, соседу, себе?». Судя по тому, что написали ученики в своих тестах, все это поняли, и «там или спрашивайтесь, т. е. сама форма предлагаемой работы была настолько неправильна и глупа, что часть детей забыла про тему урока. Третий узгублялся — требуемым объемом написания задания: придумывать три разных вопроса (с единогласными ответами) по столу, узкой и конкретной теме, показалось несложно даже самим ученикам. И наконец, читая вопросы, которые дети записывали в свои листочки, писалось все неизбежно право приложить внимание учеников и к теме, и к форме вопросов, и к варианту ответа, однозначно не воспроизводился этой возможностью, поэтому работа детей оказалась просто бесмысленной.

На краткого описание и анализ примеров двух уроков в начальной школе, на которых использовалась процедура составления тестов, можно сделать некоторые выводы.

1. Составление тестов является аналитическим инструментом как для ребёнка, так и для учителя. Для ученика анало-

стенность инструмента заключается в том, что, оказывается, невозможно задать вопрос о том, что не знаешь. Чтобы задать грамотный вопрос, нужно актуализировать весь багаж знаний по теме: понятия, связи между понятиями, отношения. Если добавить требования к формулировке вопроса: например, просят задавать вопросы, начинающиеся со слова «Почему», то по составленным вопросам будет однозначно видно, насколько стояло изложение темы.

Диапазонность для лекции заключается в том, что по вопросам ученика «читается» его знанием темы и его интерес к теме. Разрыв между сожалением и удивлением в вопросах детей может дать педагогу богатый материал для размышлений о том ли уровня обобщения учитель пишет ученикам материал, соответствующий ли заученое изложение языковым опыту и самостоятельности полученных знаний детей, что заинтересовало учеников и теме и пишет свой отражение в вопросах и т. п.? На примере урока русского языка во 2 классе мы показали, что, видимо, тема изложенных письмом для чтецов детей оказалась никак не изображенной и не актуальными интересами, что и проявилось в вопросах, которые учитель не смог написать в контексте дальнейшей работы.

2. Составление тестов — это творческая работа, связанная с порождением текста в новой для учеников форме — форме вопроса. Они, безусловно, интересны темы, если предлагается им на том материале и с теми условиями, которые им доступны. Поэтому в принципе у того, кому можно заподозрить и в 1 классе, когда дети еще не умеют писать, и на начальных этапах изложения иностранного языка, и в других аналогичных ситуациях. Вопросы можно задавать устно. Можно устроить соревнование, кто задаст самый трудный вопрос, самый интересный вопрос, кто задаст бывшие вопросы, кто задаст новый вопрос, на которых никто и кроме не сможет ответить, и т. д. Такие дополнительные условия побуждают сделать работу по составлению тестов еще более интересной, творческой, побуждающей не просто к новым знаниям, но и к обучению тому, как их писать, т. е. к постановке важнейших учебных задач.

3. Чтобы процедура составления тестов стала эффективным методическим инструментом, учитель должен уметь слушать и анализировать то, что говорит дети, уметь выстраивать сценарий урока, отталкиваться от услышанного. Удачным примером такого слушания, на наш взгляд, является монологизация старшины урока на тему «Вода», когда педагог смотрит обобщить под упомянутыми сочиненными вопросами и ответы детей с пустяками плана по теме.

## Как вводить формирующее оценивание в практику школы

### Рекомендации для школ и учителей

Начиная любые действия по преобразованию школьной системы оценивания, нельзя не учитывать, что реальная практика не слишком мотивирует учителей к изменениям. Внешние требования и отчетность подогревают интерес к результатам итоговых оценочных процедур, будь то ЕГЭ, ГИА или кинокритиками срезы, а не к измерению того, что делают ученики, как, собственно, они учатся. Можно сказать не расширении, а естественным сужению роли знания и активности учащихся, концентрация на работе с тестами или иными КИМами, что обеспечит им прямой, хотя и во многом компенсаторный результат. Те преобразования, которые мы связываем с формирующим подходом, могут быть значительно более продуктивными, долговременными и осмысленными, но требуют от учителей решимости и очень серьезной мотивации. Поэтому важно, чтобы занимая эту работу, школьный коллектив понимал, что это не «цветная идея», а планируемая работа «всерьез и надолго». Поэтому первым шагом будет ясное и четкое предъявление и понимание целей преобразований, обсуждение вариантов и ресурсов, которыми располагают учители в школе для нововведений. Выходные поименные элементы в практику оценивания, подкрепляемые тем, кто это делает, непрерывное напоминание результатов и раскрытие причин того, что изменилось, — следующие важные шаги. Главное, чтобы эти шаги были рассчитаны по времени и оформлении, как это правило, в план-график, который будет корректироваться по необходимости. Данные шаги, или этапы, можно рассматривать как модельные, какими школы и каждый учитель проходит по-своему. Остановимся на наиболее важных шагах более подробно.

### Понимание целей

Надо четко осознавать, что цель введения элементов формирующего оценивания — это трансформация того, как учатся дети. Мы делаем это для того, чтобы максимально повысить включенность учеников в собственную учебную активность, во все учебные работы, принципиально изменить их роль в учебном процессе. Мы хотим, чтобы ученики чувствовали и ощущали себя все более ответственными за то, как они учатся, к каким результатам приходят, и были уверены в том, что добываются прогресса благодаря усилиям. Это центральный пункт, т. е. мы прежде всего акцентируем акцент на учении и используем инновационные инструменты для того, чтобы поддерживать учеников, улучшать эти. Подобный дополняющий не заст бы-

строго эффекта, надо рассчитывать на долговременную, склонную 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 изменение рискованно, возможна, примечатель к проблемам, но важно для него и может привести ощущение пользу детям.

Совместное обсуждение и осмысление целей инноваций, определение задач необходимы для запуска инноваций проекта нововведений. Если этого не сделать на старте, к первым вопросам присядёт много раз возвращаться по ходу работы.

Достигнутое понимание нужно преобразовать в план действий, в котором точно определяю, 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.

Важно понимать, что учителя, занятые в новую работу, будут осмысливать тратить свои усилия только в том случае, когда их инициатива значима для школы, поддерживается администрацией и рассматривается как весомый ресурс развития школы в целом.

### Оценка готовности и ресурсов

Составив план действий, необходимо перейти к выделению школьной практики и определить те сильные стороны, которые станут ресурсом для реализации плана. Для этого нужно ответить на вопросы:

- Что у нас есть для того, чтобы поддерживать активное учение?
- Как мы можем в этом убедиться?
- Как мы можем опираться на это, разрабатывая план нововведений?
- В чём наши учителя болты, а в чём, наоборот, суть делки от такого стиля работы?
- Всплеск ли заинтересованное учение основным приоритетом сокращающей практики школы, или на поверхне совсем другие цели и задачи?

Такой обзор собственной практики нужно сделать каждому учителю и затем наладиться связям наработкам и склонностям друг с другом.

### Рекомендация по поэтапному введению нового оценочного инструментария

Последняя важность изменения учебной деятельности школьников, имеет смысл проектировать инновации в масштабах

всей школы, начиная с небольшой экспериментальной площадки, на которой будет действовать группа учителей. Это важно, поскольку представленный опыт работы с формализацией инноваций для каждого конкретного школьного коллектива будет хотя и необходимым, полезным, но всё-таки чужим. Его нужно адаптировать к уникальной практике школы, её стилю работы, отношениям, контингенту. Поэтому начинать лучше с малого. При этом каждый учитель, участвующий в возникновении новых форм работы и инструментов, может вносить их в разные специальности и в разном темпе. Траектория нововведений у каждого учителя будет своя, разные учителя в качестве приоритетных могут выбрать разные методики. Надо сказать, что одни учителя проявят интерес к инновации к новому подходу, а в то время как другие будут осторожны или преподнестут избегать изменений. Важно, чтобы полученный опыт был предоставлен всем коллегам и активизирован обсуждениями. Практика показывает, что за первой группой инноваторов приходит на волне, которые, посмотрев на происходящее, решают, что этот пример заслуженный и ему можно поклоняться. Так инстинктивно формируется более широкий контингент участников преобразований.

Можно, например, начать с одной школьной ступени или с одноклассом предметной группы учителей. Каждый педагог берёт для апробации сначала только одну методику, через несколько месяцев, проанализировав свою опыт и опыт коллег, расширяет свой репертуар. Группа работает в течение одного учебного года, после чего в работу включаются новые педагоги, экспериментальная пилот разширяется на новые ступени либо предметы. После первого года работы группа «основателей» готовит отчёт о своем опыте, включающий его схемку, изучение и обсуждение в педагогическом коллективе.

Слабой стороной такого решения надо признать то, что в работу вовлекаются не только педагоги, настроенные на успех, но и скептики и противники инноваций.

Иные мы проектируем план действий, разработанный и реализованный один из школы Мордовии, участвовавшей в эксперименте по внедрению в практику элементов формирующего оценивания.

### План действий

#### 1. Задачи проекта

Задачей школьного проекта является вовлечение учителей в систематическую деятельность по использованию практики формирующего оценивания, что выражает в себе следующие позиции:

- регулировать обратную связь, предоставляем комментарии, рекомендации, советы и замечания по поводу их деятельности;

- приглашать активное участие в организации процесса собственного обучения;
- активно и в контексте ситуации пересматривать методы и технологии обучения в зависимости от изменения результатов учеников;
- учить детей в поисковой практике то, что оценение по предметом отмечено снижает мотивацию и самооценку учеников;
- поддерживать и использовать в процессе преподавания приемы и методы, которые могут научить обучающихся принципам самооценки и способам улучшения собственных результатов.

## *2. Основная логика проекта*

Анализ действующей системы оценивания показал, что наиболее сложной проблемой сегодня являются следующие:

- формирование оценочных признаков и социальных стереотипов. Статистика регулярно получаемых оценок (оценок, троек и т. д.) выкладывает по учащимся общественный оценочный промык — двоичник, троичник и т. д.;
- низкая дифференцированность оценки;
- низкий уровень объективности оценивания;
- низкая наглядность процесса оценивания (для учителя и родителей в первую очередь).

Поэтому в эксперименте ставится акцент на таких базовых элементах формирующего оценивания, как:

- критериальное оценивание;
- постоянная обратная связь;
- самооценение и взаиморасчет оценивание;
- рефлексия и оценка учеником собственного прогресса;
- сотрудничество в процессе оценивания.

Перечень выделенных элементов формирующего оценивания включает ряд методик, позволяющих реализовать первоначальные базовые элементы.

В ходе реализации проекта будут использованы следующие инструменты:

- карты ценностей;
- кластерные карты;
- критериальные рубрики;
- составление тестов.

3. Наречем отдельным матерцилом, предстоящим методикам для анализа и «ислечения» в академий нормативами проекта:

- приснившие и/или неоднозначенные или оценочные инструменты;
  - сценарии уроков с использованием этих методов;
  - текущие наблюдения и комментарии по ходу экспериментирования экспериментальных оценочных инструментов (диariesники наблюдений);

- самоанализ — оценка эффективности использованного метода для решения поставленных педагогических задач;
- план корректировки или дальнейшего использования метода в практике работы.

4. Внедрение новых методик, которых планируется проводить для хранения участников проекта, а также вместе со всеми опытами и демонстрации успешных практик.

Целесообразно заполнить следующие мероприятия:

1. Обсуждение с родителями и обучающимися критерев оценки контрольных работ и процесса исполнения прогресс-записей. Периодичность — один раз в месяц.

2. Конгресс со стороны концептуатора систематического использования учителями-экспериментаторами формирующего и оценочного оценивания в процессе выполнения проектов в классном журнале, их комбинирование и коррекция для составления общей картины знаний и навыков обучающихся.

3. Включение учителей-экспериментаторов в тренажерную планирование и учебный процесс: поиск новых видов деятельности обучающихся, что может предоставить информацию для формирующего оценивания. Периодичность — один раз в неделю.

4. Проведение тематического административного семинара по проблеме индексации процедур и технологий формирующего оценивания на разных ступенях образования. Периодичность — один раз в четверть.

5. Включение процедур и результатов формирующего оценивания в систему знаний оценки качества обучения и план работы школьной службы менеджмента. Срок: август — первые числа сентября.

6. Проведение семинара для учителей по возможностям использования методов и технологий формирующего оценивания в практике преподавания.

7. Информирование родителей об использовании различных отчётов формирующего оценивания в системе обратной связи школы — семьи.

## *Поддержка нововведений*

Как мы уже говорили, важна, чтобы администрация школы окажица поддержку тем, кто решит осваивать новые методы. Можно пересказать основные составляющие такой поддержки:

- тренинги или консультации для учителей, первыми оценивших новый подход. Организацию мероприятий стоит доверять внешним институтам или экспертам, обладающим необходимым опытом;

• консультации якого классиков «критического дружества», которым может стать кто-то из коллег или внешний эксперт, например методист;

- привлечение учителем времени для анализа результатов и распространения предложений своего опыта;
- дополнительная поддержка со стороны администрации, которую окажет тот, кто ориентируется в теме формирующего опыта и знаний и более склоненшим к изучению вопроса;
- избавление учителей от административной занятости, которая может препятствовать осознанию инноваций;
- работа с родителями, выясняющими им смысл и возможные результаты происходящих изменений;
- обновленный план действий, дающий возможность на начальном этапе осмысления нового плана проходить осторожно, не форсировать ситуацию;
- разработка плана, по которому будет происходить обмен опытом и его закрепление;
- приоритетность преобразования школьной системы софинансирования, зафиксированной в плане развития школы;
- параллельная постоянная работа со всем педагогическим коллективом школы, направленная на то, чтобы учителя, изначально не поддержавшие эксперимент, имели возможность познакомиться с привнесенным и оценивать эффективность новых методов;
- возможность привлечь учителей из других школ, имеющих опыт в формировании инноваций.

Конечно, внешняя поддержка и консультирование специалистов из органов управления образованием или системы повышения квалификации педагогов и придают значимый статус школьному эксперименту. Но если такой поддержки нет, важно, чтобы сами педагоги выступали друг для друга экспериментаторами и брали на себя роль «критического друга», напоминая им то, что лежит в основе классов. Основной поддержкой послужит расширение администрации представить учителям время и возможность для представления и обсуждения своего опыта не только в группе первопроходцев, но и в широком кругу всех сотрудников школы. Кроме того, администрации, имеющей серьезные намерения внедрять новый опыт, должна регулярно анализировать результаты проходящего эксперимента и дорабатывать курс работой по плану управления школы.

Хотя бы обратите внимание еще на два видовых момента. Во-первых, очень важно не упускать из виду, что при обсуждении новых инструментов и методик акцент надо делать не на том, как реализовать определенные технологии для выполнения следующих шагов в учении и преобразовании. Получаемая с помощью «изменения» некая интересная информация — о том, что может или не может ученик, как он понимает материал, что диктует вместе с ним использовать об для улучшения учения — в этом и заключается смысл формирующего опыта. Происходит ли это в рамках конкретного случая? Тогда

вопросом надо задаваться каждой рукою, когда проводится анализ того, что делают учителя-экспериментаторы.

Во-вторых, работа будет более продуктивной, если учителя, начинаясь работать в рамках нового подхода, будут наслаждаться наблюдением. Занесы, сделанные в дневнике, могут стать опорными точками в обсуждении и анализе, которые проявляются в старостской группе эксперимента. На ее основе учителя-первоапринципионы могут разработать более широкие методические рекомендации для приводимания к эксперименту холла. В любом случае такой дневник — наилучший инструмент сохранения и систематизации познания, ни один ускользающий опыта.

Надеюсь, вы примите формат такого дневника.

**Реформы: дневники первоапринципиальной педагогики — участников проекта**

1. Дата.
2. Ф.И.О. педагога, класс.
3. Урок по учебной дисциплине.
4. Перечень используемых элементов системы инновации (ЭСИ): методы, инструменты.
5. Примеры работ учащихся.
6. Рефлексия педагога:

  - что удалось;
  - что стоит выделить;
  - что можно изменить или добавить;
  - какие позитивные/негативные эффекты наблюдались.

Чтобы организовать поддержку учителей, осуществляющих изменения, полезно определить функционал школьного координатора эксперимента, который и будет выступать для учителей «критическим другом». Приведем пример.

**Функционал школьного координатора по сопровождению эксперимента:**

- регулярно обсуждает с педагогами — участниками проекта планы и сценарии уроков, на которых будут использоваться новые базовые инструменты;
- обсуждает с педагогами полученные результаты;
- присутствует на зуниках педагогов, вошедших в элементы формирующего опыта в учебный процесс (записывает приводят других педагогов — участником проекта);
- организует интрапроектные семинары для педагогов — участников проекта для обсуждения опыта внедрения элементов формирующего опыта в учебный процесс;
- собирает материалы (сценарии уроков, продукты учебной деятельности) для портфолио професии;
- составляет печать по итогам экспериментального внедрения элементов формирующего опыта в учебный процесс;

- в рабочем режиме стоит в известность администрацию школы о ходе эксперимента, обращается за информацией и помощью на всех этапах школьного эксперимента к внешним экспертам или партнерам школы.

## Распространение опыта

Практика показывает, что переход на формируемое осмысливание происходит медленно и плавно. Даже когда для учителя многое меняется и он воспринимает новый опыт, замечая изменения, может не наблюдать их. Во всяком случае, в первом поиске. В течение следующего наполнения изменения становятся более очевидными и всё больше входит в русле формирующего подхода. Поэтому расширять поля эксперимента и переносить его на все школы целесообразно только через год или, возможно, два годы работы в небольшой группе. Главное, чтобы по прошествии первого года тема и задачи нововведений не потерялись, не отошли на второй план, сменившись новыми актуальными задачами. Сокращение полегчку педагогов, продолжавших работу с новым подходом, удержанная приоритетность этой инициативы, можно рассчитывать на то, что результаты направят затраченные школой усилия.

Учителям важно понимать, что участие в нововведениях – часть из профессионального развития, основные принципы которого:

- возможность учиться друг у друга в своей школе или в партнерской;
- наблюдение за работой коллег и обсуждение того, что было увидено;
- участие в общем обсуждении проблем развития школы с опорой на лучшие практики;
- участие в наставничестве и консультировании коллег;
- тренинги и повышение квалификации в области конкретных профессиональных умений, которые нужны для оказания формирующим осмысливанием, доступ к полезным методическим материалам и обязательное применение новых знаний и навыков в преподавании, поскольку результат любых инноваций зависит от того, как учителя смогут трансформировать новые идеи в свою работу в классе.

## Заключение

Описанные способы и инструменты дают лишь первое представление о возможностях, которые раскрывают перед учителями и учениками осмысливание, построенные на диалоге и общем решении учебных задач. Планом для учителя результативности может быть не только освоение конкретных онтологических методик и применение их на уроке. Планом является новое видение происходящего в классе: изменение акцента с того, что ученик должен узнать и освоить, на то, как происходит это освоение, как школьник приспосабливается к учебной самостоятельности, пониманию не только предмета, но и смысла обучения общих и своих собственных образовательных целей и ценностей.

Педагоги, предполагающие, что ученики выучили то, что они пытались им передать, часто испытывают разочарование увидевшимися при проведении контрольных работ и тестов в том, что эти совсем не так. Увы, дети не обгащаются в таком объеме и так хорошо, как того ждут от них учителя. Если огромный разрыв, часто буквально проявляется между тем, что дает преподаватель, и тем, чему обучились школьники.

Обычно, когда педагоги в конце концов это замечают, решать проблему бывает уже поздно. Поэтому формирующее осмысливание необходимо для того, чтобы диагностировать, как идет процесс обучения на начальной и промежуточной, а не только изначальной стадии, а также для внесения в образовательный процесс необходимых изменений на основе полученной информации.

Наблюдая за учениками в момент обучения, собирая информацию на основе обратной связи и историю проходящего эксперимента в ходе учебного процесса, учителя могут многое узнать о том, как школьники воспринимают материал и какие они реагируют на те или иные приемы преподавания. Формирующее осмысливание помогает каждому учителю получить информацию о том, как много и насколько успешно учатся его ученики. Педагоги могут на основе полученной обратной связи переориентировать преподавание так, чтобы дети учеников более активно и с удовольствием. Мы надеемся, что опыт учителей, впервые ознакомившихся с новыми подходами и инструментами, покажет интересным и полезным прочитавшим эту книгу к тому, чтобы пренести эти методики в собственный класс и поработать в деле.

Успешной работы и удачи, дорогие коллеги!

## Содержание

<b>Предложение</b>	3
<b>Оценивание сегодня: новые требования и возможности</b>	4
<b>Основные принципы формирующего оценивания</b>	6
<b>Формирующее оценивание в начальной школе</b>	6
<b>Критериальнаяная самооценка учащихся</b>	13
<b>Критериальнаяная «задачно-оценочная»</b>	19
<b>Картина логичный</b>	34
<b>Составление листьев</b>	42
<b>Как подать формирующее оценивание в практику школы</b>	59
<b>Заключение</b>	73

第十一章 企业战略与决策

#### Список «Работы по новым стандартам»

Пинская Марина Александровна  
Улановская Ирина Михайловна

#### Новые формы социализации

## Handwritten blocks

Рецензентъ и авторъ «Симеонъ» Д. И. Лихачѣв  
Редакторъ Н. А. Сорокина

Художественный редактор А. Г. Неструев

#### KOMMUNALCENDE WIRKUNG

1990年1月1日

Карролл Р. А. Садко

— 10 —

Написано в 1990 г. — Общероссийский классификатор признаков УК 803-81-95800. Изд. под. Серия ВЛ № 05834 от 12.09.81. Выпуск и по счету 2811.02. Формат 60x90 $\frac{1}{16}$ . Типография Новосиб.СоцПрн. Печать офсетная. Ул. Академика Сахарова, 5, к. 18. Тираж 3000 экз. Заявка № 7074.

Открытое акционерное общество «Издательство «Прогресс» 127522, Москва,  
3-й проезд Марсовой рощи, 41.

Публикация в ОМУ - Выражение личного мнения  
бывшего члена клуба Покемон-

«Библиотечные обозрения» Чкаловского ун-та, В. И. Смирнова (1949), в Письмах, присланых Ю. Н. Смирновой, 2.

