

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Омский государственный педагогический университет»

На правах рукописи



Четвертных Татьяна Владимировна

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ
СРЕДСТВАМИ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ**

Специальность:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования
(Образование и педагогические науки)

Диссертация
на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Макарова Наталья Станиславовна,
доктор педагогических наук, доцент

Омск-2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

стр.

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты развития личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания	20
1.1 Развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы в процессе обучения.....	20
1.2 Дидактические возможности формирующего оценивания и его влияние на развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы.....	41
1.3 Дидактические условия развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.....	67
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	99
ГЛАВА 2. Реализация дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания	103
2.1 Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы по реализации дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.....	103
2.2 Опытно-экспериментальная работа по реализации дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.....	121
2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.....	157
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	176
БИБЛИОГРАФИЯ	182

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Техники формирующего оценивания с описанием их возможностей для развития личностных образовательных результатов обучающихся.....	200
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Техники формирующего оценивания в структуре учебной деятельности школьника.....	218
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Анкета для определения готовности педагогов к введению формирующего оценивания (включающая классификатор для обработки ответов на вопросы открытого типа в анкете педагогов)..	224
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Протоколы фиксации учителями самооценки обучающихся в процессе педагогического наблюдения.....	227
ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Моральные дилеммы для обучающихся 5-6 классов.....	231

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современном обществе в результате социальных перемен наблюдается усиление интереса к конкретной личности. В этой связи важными становятся проблемы личной ответственности человека, его позиции в преобразовательской деятельности, от которой зависит степень влияния самого субъекта на результат.

Эти проблемы находят отражение в изменениях, касающихся современной системы образования, связанных не только со сменой приоритетов и образовательных парадигм, но и содержания образования, всех компонентов образовательного процесса, учебной деятельности школьника. От этого зависит качество образования, качество достижения образовательных результатов, которые акцентированы на личностном развитии каждого ребёнка, формировании умения учиться самостоятельно, позволяющего школьнику управлять своей учебной деятельностью и стать преобразователем окружающей действительности.

Определённые ФГОС общего образования три группы результатов (личностные, предметные и метапредметные) трактуются разработчиками как показатели качества образования. Результат выпускника школы, связанный с развитием умения быть самостоятельным, является личностным образовательным результатом, формирующимся в совокупности с метапредметными и предметными результатами.

Однако обозначенные в Стандарте личностные результаты образования, по мнению учёных (В. Басюк, М. Р. Битянова и др.), нуждаются в доработке, в конкретизации, не имеют «выделенной конституирующей основы».

В качестве такой основы в современных исследованиях (О. А. Мацкайлова, М. Р. Битянова, Т. В. Беглова и др.) предлагаются: «субъектность», «субъектная позиция», «позиция», «активная жизненная позиция» и др. Рассмотрение понятий «субъектность» и «позиция» позволяют сформулировать характеристику, которая их объединяет.

Субъектная позиция в качестве основы личностных образовательных результатов представляется существенной на том основании, что понятие «личностные образовательные результаты» тесно связано с понятием «личность», в качестве главного признака которой многие учёные (Д. А. Леонтьев, Д. Лёвинджер, Г. В. Лобастов и др.) выделяют такую характеристику человека, как самостоятельность (способность, позволяющую управлять своей жизнью, вне зависимости от внешних обстоятельств).

Для того чтобы достигать личностных образовательных результатов, содержание образования должно дополняться личностными и метапредметными компонентами. Однако, по мнению А. И. Хуторского, И. М. Осмоловской и др., сегодня оно всё-таки представляет основы наук.

Проведенное нами анкетирование и анализ существующей педагогической практики показывают, что у педагогов вызывает затруднения организация процесса обучения, при котором происходит развитие личностных и метапредметных результатов образования обучающихся, вопросы о том, как на это влияют компоненты процесса обучения и какими они должны быть.

Таким образом, становятся очевидными дефициты метапредметных и личностных компонентов в системе содержания образования, способствующих развитию личности в целом и её способности управлять своей деятельностью, приобретая самостоятельность в частности и готовности педагогов сопровождать развитие личностных образовательных результатов обучающихся в процессе обучения.

Для обеспечения формирования учебной самостоятельности обучающихся необходимо выстраивать процесс обучения таким образом, чтобы все компоненты учебной деятельности сосредоточивались вокруг школьника, механизмы управления деятельностью были в его руках. Для успешного управления учебной деятельностью, нужно чтобы она была осознанной, понимаемой самим учеником. Данное понимание приходит к

ребенку в большей степени в контрольно-оценочном и рефлексивном компонентах, когда он имеет возможность «разложить деятельность на части» и определить степень своего участия в ней. Этот процесс целесообразно считать для обучающегося завершённым в основной школе, потому что в старших классах необходим достаточно высокий уровень учебной самостоятельности.

Одним из действенных способов создания условий для понимания данного процесса является зарекомендовавшее себя положительно в зарубежной педагогике формирующее оценивание, реализуемое на процессуальном уровне содержания образования. Для становления самостоятельности и субъектной позиции личности школьника необходимо определить условия его реализации.

Обращение к трудам отечественных и зарубежных учёных показало в основном их практическую направленность. В исследованиях зарубежных учёных (П. Блек (Paul Black), Д. Вильям (Dylan Wiliam), М. Херитаж (M. Heritage), С. Кларк (S. Clarke), Л. Шепард (L. Shepard)) отражены вопросы введения формирующего оценивания на операциональном уровне с указанием на использование конкретных техник, что позволяет выделить *техники* в качестве *компонента формирующего оценивания*. П. Блек (Paul Black) и Д. Вильям (Dylan Wiliam) разработали алгоритм деятельности педагога по внедрению данного процесса оценивания, заключающийся в первую очередь в способности учителя мыслить темами и блоками в изучаемом детьми материале, уметь выделять образовательную цель и переводить её в планируемые, измеряемые с помощью оценивания результаты. Впоследствии данный алгоритм был положен в основу разработанной *технологии* формирующей оценки (И. С. Фишман, Г. Б. Голуб), представляющейся ещё одним *компонентом формирующего оценивания как элемента системы содержания образования*. Группой Assessment Reform Group и учителей-практиков сегодня разработан методический инструментарий приемов, техник, способов, практик реали-

зации формирующего оценивания, способствующий определению технических возможностей формирующего оценивания; определены основные принципы введения формирующего оценивания в образовательный процесс, позволяющие вычлнить основы его функционирования в процессе обучения школьников.

Некоторые российские учёные (Е. Г. Бойцова, Л. В. Вилкова) рассматривают вопросы соотношения формирующего и суммирующего оценивания в контексте смены ориентиров в процессе оценивания и достижения объективности, исследуют аспект максимального влияния сочетания формирующего (внутреннего) и суммирующего (внешнего) оценивания на достижение результатов образования, основных отличий формирующего оценивания, позволяющих ему восполнить дефициты в содержании образования.

Согласно исследованиям учёных (И. С. Фишман, Г. Б. Голуб, Е. Н. Землянская, Е. К. Михайлова и др.), формирующее оценивание позволяет сделать обучающегося субъектом образовательной и оценочной деятельности; в этом процессе развиваются самооценка, мотивация в учению, личностная самостоятельность.

Анализ ситуации и имеющихся научных работ по проблеме исследования позволил сделать вывод, что в современной системе образования актуализируется проблема влияния формирующего оценивания на образовательные результаты обучающихся, в том числе личностные. Система формирующего оценивания, при условии определения её дидактических возможностей, выявления уровня готовности педагогов к её реализации, установления результативности в процессе обучения, позволит формировать субъектную позицию школьника как основу личностных образовательных результатов обучающихся.

Таким образом, приоритетной задачей становится выявление специальных дидактических условий, при которых формирующее

оценивание станет способствовать развитию личностных образовательных результатов обучающихся основной школы.

На основе анализа нормативных документов, изучения научных трудов по проблеме, анализа существующей практики выделены **противоречия**:

- между социальным заказом и требованиями ФГОС к личностным результатам образования, связанным с развитием субъектной позиции школьника, и отсутствием средств их достижения в образовательной практике;

- между необходимостью научного подхода к рассмотрению возможностей формирующего оценивания в развитии личностных образовательных результатов обучающихся и реальным уровнем разработанности данной проблемы;

- между необходимостью сопровождения педагогами развития личностных образовательных результатов обучающихся на основе формирующего оценивания и недостаточным уровнем готовности педагогов к осуществлению этого процесса.

Названные противоречия позволили определить **исследовательскую задачу**: при каких дидактических условиях формирующее оценивание способствует развитию личностных образовательных результатов обучающихся основной школы.

Необходимость решения данной задачи определила **тему исследования**: «Развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания».

Объектом исследования выступает развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы в процессе обучения.

Предметом исследования являются дидактические условия развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.

Цель исследования состоит в выявлении и обосновании дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания и проверке их результативности опытно-экспериментальным путём.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания будет осуществляться при соблюдении следующих дидактических условий:

1) педагог организует учебную деятельность школьника с использованием ситуаций выбора и оценивания;

2) в процессе обучения школьник конструирует субъектный опыт за счёт развития специальных умений по управлению своей учебной деятельностью на основе самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации, приобретая субъектную позицию;

3) деятельность педагогов по развитию личностных образовательных результатов средствами формирующего оценивания осуществляется с помощью стратегии педагогического сопровождения.

Задачи исследования, направленные на достижение цели:

1) Определить современное состояние проблемы развития личностных образовательных результатов обучающихся в процессе обучения, раскрыть их сущность и взаимосвязь с субъектной позицией;

2) Конкретизировать содержание понятий «личностные образовательные результаты обучающихся» и «субъектная позиция личности школьника», выделить критерии и показатели субъектной позиции личности школьника;

3) Выявить дидактические возможности формирующего оценивания для развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы (на уровне содержания образования, в процессе обучения);

4) Определить результативность дидактических условий развития личностных образовательных результатов средствами формирующего оценивания в процессе обучения в ходе опытно-экспериментальной работы.

Методологической основой исследования являются:

На философском уровне:

- основные положения *философии конструктивизма*, включающие идеи становления личности в деятельностно-конструктивной среде, ориентированной на развитие субъектного опыта личности (А. Ю. Антоновский, В. О. Богданова, С. В. Борисов, А. В. Кезин, Ф. Н. Козырев и др.);

На общенаучном уровне:

- работы, раскрывающие идеи *системного подхода и анализа*, позволяющие представить формирующее оценивание в системе содержания образования (Ю. К. Бабанский, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.);

На общепедагогическом уровне:

- труды, раскрывающие сущность *лично-деятельностного* подхода к развитию личности как одной из форм деятельностного обучения, в которой ученик выступает как субъект деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов, О. Б. Даутова, А. Б. Воронцов и др.).

Теоретической базой исследования являются труды, посвящённые:

- обоснованию самостоятельности как основной характеристики личности (А. Г. Асмолов, Л. А. Венгер, В. С. Мухина, Д. А. Леонтьев, Д. Лёвинджер, Г. В. Лобастов, В. И. Слободчиков и др.);

- рассмотрению понятий «субъектность», «позиция», становлению и развитию субъектного опыта и субъектной позиции личности (А. К. Абульханова–Славская, А. В. Брушлинский, М. Р. Битянова, Г. А. Гонтарева, О. Б. Даутова, Е. Н. Селивёрстова, Е. В. Лапицкая и др.);

- теории личностно-деятельностного и аксиологического подходов в обучении (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Е. Г. Кузнецова и др.);

- теории учебной деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Леонов, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.);

- учебной деятельности и её компонентам (Г. А. Цукерман, И. А. Зимняя, Д. Б. Эльконин и др.);

- теории личности в мире ценностей (И. С. Батракова, Е. В. Бондаревская, А. В. Кирьянова и др.);

- теоретическому осмыслению содержания образования в современном образовательном процессе (М. В. Кларин, И. М. Осмоловская, А. П. Тряпицына, А. С. Сазонова, А. И. Уман, А. В. Хуторской и др.);

- формирующему оцениванию в процессе обучения (П. Блэк, Д. Вильям, Л. Шепард, Г. Б. Голуб, М. А. Пинская, И. С. Фишман и др.);

- дидактическим основам оценивания в современном образовательном процессе (В. В. Краевский, Н. Ф. Леонов, И. М. Осмоловская, Т. И. Шамова и др.);

- процессу сопровождения развития личности школьников в процессе обучения, готовности учителя к реализации стратегии педагогического сопровождения (Казакова Е. И., Колесникова И. А, Слостёнин В. А., Пономарёва Л. И., Соколова Е. А, Яковлева Н. О. и др.).

Для решения поставленных задач была использована совокупность **методов исследования:**

- теоретических (анализ нормативной, психолого-педагогической, философской литературы, изучение опыта работы по проблеме, включающее системный метод, анализ и синтез, классификацию, конкретизацию, типологизацию, моделирование, экстраполяцию, абстрагирование);

- эмпирических (анкетирование, опрос, анализ продуктов учебной деятельности обучающихся, педагогический эксперимент, включённое

наблюдение, описание, методы качественного и количественного анализа экспериментальных данных).

Опытно-экспериментальная работа состояла в апробации дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.

Избранная теоретико-методологическая основа и поставленные задачи определили ход экспериментального исследования, которое проводилось в несколько этапов в период с 2017-2021 гг.:

первый этап (2017-2018 гг.) посвящён формированию исходных позиций исследования, осуществлению подготовки базы экспериментальной деятельности, созданию обоснованной системы дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы на основе формирующего оценивания, разработке средств по введению формирующего оценивания;

на втором этапе (2018-2019 гг.) осуществлялся подбор методик для определения диагностики результатов экспериментальной работы, апробация и внедрение системы дидактических условий в процесс обучения;

третий этап (2019-2021 гг.) направлен на определение результативности реализации дидактических условий, анализ полученных результатов, уточнение теоретических положений, формулирование выводов, оформление диссертационного исследования.

База исследования. Источником эмпирических данных опытно-экспериментальной работы стали 120 обучающихся из образовательных организаций Омской области и ЯНАО (МБОУ «Крутинская гимназия» Крутинского муниципального района Омской области, БОУ г. Омска «Лицей №66», МАОУ «Школа №4» г. Губкинский ЯНАО) и 15 педагогов, задействованных в эксперименте.

Научная новизна заключается в том, что:

- для изучения субъектной позиции личности школьника как основы личностных образовательных результатов обучающихся основной школы

сформулированы и обоснованы критерии и показатели развития субъектной позиции личности школьника на основе самоопределения (как умения осуществлять прогностическую самооценку в учебной деятельности и выстраивать индивидуальный образовательный маршрут), смыслообразования (как умения достигать цели в деятельности и изменять деятельность для достижения цели) и нравственно-этической ориентации (как умения делать выбор и обосновывать его);

- определены дидактические возможности формирующего оценивания как компонента содержания образования с последующим его отражением в структуре личности: метапредметная направленность содержания, ситуации выбора и оценивания, реализация в режиме педагогического сопровождения развития личностных образовательных результатов обучающихся;

- выделены и обоснованы в контрольно-оценочном компоненте процесса обучения (в деятельности преподавания) функции формирующего оценивания: ценностно-мировоззренческая, методологическая, технико-технологическая;

- выявлены и обоснованы дидактические условия развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания (использование педагогом ситуаций выбора и оценивания в учебной деятельности школьника; конструирование школьником субъектного опыта за счёт развития специальных умений по управлению своей учебной деятельностью на основе самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации, приобретение субъектной позиции; осуществление деятельности педагогов по развитию личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания с помощью стратегии педагогического сопровождения).

Теоретическая значимость заключается в том, что теория содержания общего образования дополнена знанием о:

- понятии «личностные образовательные результаты обучающихся основной школы» в части определения основы - субъектной позиции школьника как самостоятельности в учебной деятельности;
- характеристиках понятия «формирующее оценивание»: выделены ценностные основания учебной деятельности в процессе формирующего оценивания (ценность осознания процесса учения; ценность приобретения самостоятельности в учении, осознания себя субъектом; ценность возможности улучшения собственных результатов на основе постоянной обратной связи; ценность осознания зависимости результата деятельности от собственных усилий, которые можно измерить и изменить; непрерывная рефлексия в деятельности, формирующая ценностное отношение к ней, развивающая способность понимания учеником собственного приращения, определения дефицитов в деятельности и путей их ликвидации);
- специфике реализации формирующего оценивания в структуре учебной деятельности школьника через выявление связи компонентов учебной деятельности и формирующего оценивания;
- реализации формирующего оценивания в режиме педагогического сопровождения развития личностных образовательных результатов обучающихся: содержательно раскрыты характеристики составляющих «готовности педагога» (личностной, теоретической, практической) и уровни развития готовности педагогов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- обоснованные и апробированные дидактические условия развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания применяются для теоретического и методологического осмысления педагогами данного процесса при обучении формирующему оцениванию в рамках формального и неформального образования на базе БОУ ДПО «ИРООО», учителями в процессе обучения школьников;

- составлен перечень техник формирующего оценивания с описанием, выделением возможностей, дополнен авторскими техниками и их сочетаниями, позволяющий учителю в педагогической практике использовать известные (имеющиеся) техники и конструировать новые;
- осуществлён отбор техник формирующего оценивания в соответствии со структурой учебной деятельности школьника для реализации в процессе обучения;
- составлен банк методик и инструментария, используемый педагогами для диагностики личностных образовательных результатов обучающихся, результатов педагогического сопровождения;
- разработаны и апробированы анкеты по выявлению готовности педагогов к педагогическому сопровождению развития личностных образовательных результатов обучающихся на основе формирующего оценивания, позволяющие определять дефициты учителей в соответствии с уровнями готовности;
- разработан и внедрён в практику учебно-методический комплект, состоящий из учебного пособия для обучающихся 5-6 классов «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь», учебно-методического пособия «Развитие субъектной позиции школьника на основе формирующего оценивания», рабочей программы методического семинара «Развитие личностных образовательных результатов обучающихся на основе формирующего оценивания», направленный на формирование готовности учителей к педагогическому сопровождению развития личностных образовательных результатов и реализацию функций формирующего оценивания в процессе обучения.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечиваются теоретической и методологической проработанностью рассматриваемой проблемы (обращение к философии, психологии, аксиологии), соответствием методов исследования природе изучаемого объекта и предмета, использованием в работе педагогического

эксперимента, качественным анализом экспериментальных данных, практической апробацией результатов исследования, проверкой на практике выводов, сделанных в процессе исследования.

Результаты исследования апробированы и внедрены в практику работы школ Омской области и ЯНАО. Учебно-методический комплект, разработанный автором, используется при подготовке учителей, методистов, заместителей директоров по УВР в БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области», в методических центрах Омской области.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Основой личностных образовательных результатов обучающихся является субъектная позиция школьника, заключающаяся в конструировании им субъектного опыта в процессе учебной деятельности на основе самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации путём освоения следующих действий: ученик умеет осуществлять прогностическую самооценку своей деятельности, выстраивать индивидуальный образовательный маршрут в освоении учебной программы; демонстрирует мотивацию достижения в учебной деятельности, способность к самоизменению в деятельности; способен осуществлять выбор и обосновывать его.

Субъектная позиция школьника формируется через включение обучающихся в ситуации выбора и оценивания и выражается в показателях развития субъектного опыта.

2. Формирующее оценивание является метапредметным компонентом содержания образования за счёт имманентно присущих ему процессуальных метахарактеристик (метазнаний как знаний об оценке как компоненте учебной деятельности, метаумений как умений оценивать свою деятельность, метаспособов как самостоятельно выбираемых способов оценивания и прогнозирования деятельности, метадеятельности как самодеятельности на основе самооценки). Формирующее оценивание способствует развитию личностных образовательных результатов обучающихся основной школы в

процессе обучения при реализации контрольно-оценочного и рефлексивного компонентов, на основе приобретения школьниками умений по управлению своей учебной деятельностью.

3. Ситуации выбора и оценивания в структуре формирующего оценивания - образовательные ситуации (учебные задачи, диалоги, вопросы и пр.), спроектированные учителем в процессе обучения и решаемые школьником в учебной деятельности, на основе которых учитель и ученик принимают решения по улучшению деятельности, по её корректировке. Ситуации выбора и оценивания являются существенным признаком формирующего оценивания, создаются учителем, включаются в учебную деятельность школьника, обеспечивают субъекту возможность осуществления метадеятельности и формирования личностных ценностей и становятся обстоятельствами, в которых развивается субъектный опыт ученика и формируется субъектная позиция.

4. Развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания осуществляется с помощью стратегии педагогического сопровождения, выстраиваемой с учётом реализации следующих функций формирующего оценивания: 1) ценностно-мировоззренческой (закключающейся в принятии стратегии сопровождения в качестве принципа организации обучения, который утверждает субъектную позицию школьника как основу личностных образовательных результатов и становится показателем личностной готовности педагога к реализации данной функции); 2) методологической (закключающейся в освоении педагогом формирующего оценивания как вида и направления деятельности, включающего формирование знания о методе формирующего оценивания как средстве развития личности школьника и способствующего формированию теоретической готовности педагога к реализации данной функции); 3) технико-технологической (закключающейся в использовании учителем в процессе обучения составляющих элементов формирующего оценивания как компонента содержания образования –

технологии формирующей оценки и техник формирующего оценивания, которое становится показателем практической готовности учителя к реализации данной функции).

5. Развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания осуществляется на основе следующих дидактических условий:

1) Педагог организует учебную деятельность школьника с использованием ситуаций выбора и оценивания, включающих специально отобранный педагогом дидактический материал (адаптированные как ситуации выбора и оценивания учебные задания и техники формирующего оценивания) и системное применение педагогом технологии формирующего оценивания в процессе обучения;

2) В процессе обучения школьник конструирует субъектный опыт личности в ситуациях выбора и оценивания за счёт развития специальных умений по управлению своей учебной деятельностью на основе самоопределения, включающего умение прогнозировать деятельность при выполнении учебных заданий, составлять маршрут своего учения в рамках определённой темы, раздела, программы; смыслообразования, включающего умение корректировать свою деятельность с целью её улучшения и работать на достижение результата; нравственно-этической ориентации, предполагающей умение обучающегося делать выбор в ситуации морального конфликта и обосновывать его.

В процессе расширения субъектного опыта (за счёт динамичных изменений в развитии умений) у ученика формируется субъектная позиция, на основе которой происходит развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы;

3) Деятельность педагогов по развитию личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания осуществляется с помощью стратегии педагогического сопровождения, включающей:

- принятие ученика в качестве субъекта учебной деятельности, выражающееся в следующих действиях: передача механизмов управления учебной деятельностью (самооценка предшествует оценке учителя); принятие обоснованного отказа обучающегося от выполнения учебной деятельности (планирование альтернативы); доверие к само и взаимооценке учеников;
- предоставление школьнику максимума свободы и ответственности за любой выбор в процессе учебной деятельности (при минимальном участии педагога), выражающееся в следующих действиях: постоянное тщательное планирование ситуаций выбора и оценивания в процессе обучения для максимального вовлечения ученика в процесс принятия решения; принятие любого обоснованного решения ученика, касающегося процесса учебной деятельности; готовность к постоянной коррекции педагогической деятельности на основе обратной связи;
- постоянное педагогическое наблюдение с целью индивидуализации и дифференциации процесса обучения: наблюдение как техника формирующего оценивания на учебном занятии, помогающая скорректировать процесс обучения и диагностировать степень развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и семи приложений. В тексте диссертации 12 рисунков, 21 таблица. Библиографический список включает 184 источника.

Глава 1. Теоретические аспекты развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования предъявляет требования не только к предметным, но и к метапредметным и личностным образовательным результатам обучающихся. Достижение личностных образовательных результатов обучающихся, связанных с развитием самостоятельности, обусловлено необходимостью приобретения «позиции» как способности управлять своей деятельностью. В связи с этим необходимо изучение соответствия содержания образования заявленным результатам, механизмов их достижения, одним из которых является формирующее оценивание.

Первая глава посвящена осмыслению теоретических аспектов развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.

Цели данной главы:

- определение современного состояния проблемы развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы, их связи с субъектной позицией;
- выявление дидактических возможностей формирующего оценивания, позволяющих влиять в процессе обучения на развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы;
- выявление и обоснование дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.

1.1 Развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы в процессе обучения

В параграфе 1.1 мы обозначим подходы к личностным образовательным результатам обучающихся основной школы в контексте современной образовательной парадигмы процесса обучения, установим

связь личностных образовательных результатов с субъектной позицией посредством анализа подходов учёных к определению основы личности; проанализируем личностные результаты, выделяемые в Стандарте и определяющие субъектную позицию, сформулируем критерии и показатели субъектной позиции школьника, определим подходы к измерению субъектной позиции личности; рассмотрим формирующее оценивание как процесс, влияющий на развитие субъектной позиции школьника.

Основная цель современного российского образования - формирование новой образовательной системы, направленной на развитие личности человека, способного управлять своей жизнью и ответственного за своё обучение на протяжении жизни, готового к преобразованию окружающей действительности. Поэтому одним из главных требований современного общества к выпускнику становится активная жизненная позиция. Понятие «позиция» отражает в данном случае способность к самостоятельному управлению. Мацкайлова О. А. называет позицию условием развития личности и говорит, что, осознав свою позицию, личность поднимается на новый уровень развития [103, с. 83]. Следовательно, личностные образовательные результаты обучающихся связаны в том числе с формированием самостоятельности.

Признавая, что акцент в современном образовании ставится на личностных результатах, мы склоняемся к мнению многих учёных (И. М. Осмоловская, Д. А. Леонтьев, Г. В. Лобастов и др.) о том, что образование продолжает быть во многих аспектах по-прежнему не личностно, а социально ориентированным, в том числе и потому, что само понятие «личностные образовательные результаты обучающихся» недостаточно сегодня проработано в науке.

Понятие «личностные образовательные результаты обучающихся» появилось на нормативном уровне впервые (В. С. Басюк). При этом требования к их реализации в практике также обозначены впервые и опыта их практической реализации пока нет. В. С. Басюк отмечает в качестве

особенности нового стандарта тот факт, что, обозначив требования к результатам, документ не содержит конкретного содержания по изучаемым предметам, знание которых должны отражать результаты [14, с. 35]. То есть содержание образования в отношении личностных образовательных результатов обучающихся остаётся неясным. Битянова М. Р. и Беглова Т. В. утверждают, что в Стандарте понятие «личностные образовательные результаты» распадается на совокупность отдельных качеств и умений, за которыми становится невозможным увидеть целостную личность человека, с присущей ему жизненной позицией и системой ценностных ориентаций. Учёные говорят, что само понятие «личностные образовательные результаты» в том виде, в каком оно задано в федеральных государственных образовательных стандартах, требует теоретического осмысления, выхода на целостную теоретическую модель и дальнейшую операционализацию этой модели [17, с. 110]. В качестве теоретического понятия, описывающего личностные образовательные результаты обучающихся как интегративное качество человека учёные (Битянова М. Р., Беглова Т. В.) предлагают понятие «субъектная позиция», которую можно развивать посредством образовательных ситуаций.

Рассмотрим понятия «личность», «субъектность», «позиция», «субъектная позиция школьника»; выявим особенности, позволяющие использовать его как основу личностных образовательных результатов обучающихся в контексте развития самостоятельности личности; определим механизм формирования субъектной позиции школьника в той деятельности, которая для него является основной, - учебной.

Известно, что человек как личность представляет собой устойчивую психологическую систему. Поэтому психологически зрелой личностью можно считать человека, достигшего определённо высокого психического развития. Психологи отмечают: в качестве основной черты такого развития отмечается возникновение у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств и даже вопреки им,

руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями, что обуславливает активный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином над ними и над самим собой [35, с. 226].

По мнению А. И. Умана, это происходит в процессе самоформирования, «раскручивания» собственного личностного потенциала [141, с. 63]. Понятие «личностный потенциал» вводит в психологии Д. А. Леонтьев для обозначения базового измерения – «стержня личности» [88, с. 6]. В поисках основы личности, понимая под личностным потенциалом интегральную характеристику уровня личностной зрелости, Леонтьев Д. А. говорит о том, что личностный потенциал проявляется в способности самодетерминации личности, определяя последнюю как возможность действовать сообразно своим потребностям вне зависимости от внешних условий. Гонтарева Г. А. считает, что, для того чтобы у ребёнка в процессе обучения появились предпосылки к самостоятельности личности, ему необходимо стать субъектом обучения, а не только объектом педагогических воздействий [49, с. 64].

Самостоятельность приобретается в том случае, если механизмы управления собственной деятельностью переданы ребенку учителем, если все компоненты учебной деятельности осмыслены учеником. В связи с этим А. К. Маркова и А. В. Захарова отмечают, что превращение учащегося в подлинного субъекта учебной деятельности происходит в результате овладения им действиями контроля и оценки [49, с. 66]. В контексте нашего исследования это значит, что один из главных механизмов управления собственной деятельностью – оценочный компонент, потому что именно оценка становится не только итогом любой деятельности, инструментом соотнесения цели и результата, но и основой для формирования дальнейших действий (прогнозирования, планирования, коррекции, постановки новой цели и задач и др.).

Таким образом, многие современные учёные (Э. В. Ильенков, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, А. Г. Асмолов, Г. В. Лобастов, В.

И. Слободчиков и др.) главным свойством личности называют самостоятельность как способность человека быть субъектом собственной деятельности. В ситуации с учеником это означает – быть субъектом обучения. Обозначим, что субъект обучения – это личность, наделённая признаками субъектности, способная занимать субъектную позицию.

Рассмотрим понятия «субъектность» и «позиция».

Обозначим, что субъектность в нашем исследовании мы станем определять как самостоятельность школьника в учении, как способность управлять своей учебной деятельностью.

В психологии при рассмотрении структуры личности утвердились такие психологические категории, как «индивид», «личность», «индивидуальность», «субъектность» и др. Субъектный подход к изучению психологии представлен именами К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, В. И. Слободчикова, В. А. Петровского и др. С точки зрения этого подхода именно субъектность рассматривается как основа личностного потенциала. Так, В. А. Петровский считает субъектность конституирующей характеристикой личности человека и утверждает, что свойство субъектности проявляется только в активной деятельности [117, с. 154].

Битянова М. Р. называет субъектность важным и значимым понятием для понимания целей современного образования. Кроме того, учёный называет субъектность важнейшей человеческой способностью, которая заключается в умении «быть автором собственной жизни», управлять своими действиями, планировать новые способы действий на основе анализа предыдущей деятельности и др., т.е. в умении быть самостоятельным [19, с. 1]. Значит, чтобы стать субъектом, надо освоить деятельность, быть способным к её осуществлению в новых обстоятельствах, определённым образом относиться к себе в процессе деятельности, оценивать способы своей деятельности, уметь их модифицировать, контролировать ход и результаты деятельности, изменять деятельность для достижения своих целей. Битянова М. Р. отмечает, что именно через владение инструментами

(универсальными учебными действиями) достигается этот результат – субъектность ученика.

По мнению Гонтаревой Г. А., соотношение понятий «личность» и «субъект» позволяют зафиксировать объективную связь между становлением человека как субъекта и развитием его личности [49, с. 65].

Обратимся к понятию «позиция».

И. В. Муштавинская и Е. Ю. Лукичёва, рассматривая подходы к определению личности, обращают внимание на то, что место человека по отношению к окружающей действительности (позиция) сегодня становится актуальным, и в зависимости от того, на развитие какой позиции обучаемого направлена деятельность учителя («социальной», «субъектной», «гуманной» и др.), обозначают её как личностное качество (Л. И. Божович). Учёные считают, что именно позицию необходимо принять в качестве целостной характеристики человека как личности и индивидуальности, так как она формируется через систему личностных смыслов, ценностных ориентаций, мотивов, взглядов и отношений [107, с. 134].

Мацкайлова О. А. называет позицию ядром субъектности, поскольку она характеризует место растущего человека в его жизнедеятельности: является ли он её субъектом или живёт, влекомый обстоятельствами. Поэтому учёный считает, что приобретение позиции не одноразовое событие, а непрерывный процесс её становления в деятельности растущего человека [103, с. 84].

А. Н. Леонтьев рассматривает позицию не как результат, а как предпосылки и условия развития личности и её сознания. Он определяет позицию как процесс самостоятельной деятельности личности. То есть, позицию образует деятельность и позиция – условие развития личности [32, с. 16].

Битянова М. Р. уверена, что чем выше уровень развития субъектной позиции, тем шире пространство тех самостоятельных решений, которые может принять человек, тем больше выбора у него средств, приёмов в

деятельности, определения своих перспектив. И тогда, по мнению учёного, результаты развития человека уже начинают зависеть от совершаемых человеком выборов [18, с. 19].

Таким образом, «позицию», по мнению многих исследователей, связывает с субъектностью как качеством личности именно *самостоятельность* как конституирующая основа личности человека. Обозначим, что в данном контексте субъектную позицию школьника мы понимаем как личностное качество и как условие развития личности (А. Н. Леонтьев).

Принимая субъектную позицию школьника в качестве основы личностных образовательных результатов обучающихся, определим *подходы к её структуре и формированию*.

Итак, субъектная позиция, которую приобретает школьник, формируется в деятельности (преимущественно – учебной). Овладевая действиями, ребёнок приобретает личный индивидуальный опыт, принадлежащий субъекту деятельности, конструируемый им самим. Рассмотрим особенности этого опыта в контексте нашего исследования.

О. Б. Даутова считает, что принцип субъектности реализуется лишь тогда, когда человек реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений, поэтому следует помочь учащемуся стать подлинным субъектом жизнедеятельности, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта [54, с. 130]. Психологи (Якиманская И. С., Сериков В. В., Холодная М. А., Осницкий А. К. и др.), исследуя индивидуальный опыт школьника, также называют его субъектным. Он рассматривается учёными как опыт жизнедеятельности отдельного человека, приобретаемый и реализуемый в разных видах деятельности.

Е. В. Лапицкая, рассматривая данное понятие, считает, что субъектный опыт как базовый конструкт личности оказывает решающее влияние на деятельность и задаёт смысловые ориентиры и траекторию этой

деятельности, что на основании данного конструкта человек учится прогнозировать и организовывать свою деятельность, устанавливать конструктивное взаимодействие, анализировать своё участие, самостоятельно искать способы решения проблем и др. Учёный утверждает, что субъектный опыт личности всегда индивидуальный, приобретается самостоятельно, не может быть передан от человека к человеку, потому что в результате приобретения этого опыта субъект понимает свои возможности, самого себя, преобразовывает свои установки, создаёт новые смыслы, открывает свой внутренний мир [83, с. 56]. По мнению А. К. Осницкого и Е. Н. Селивёрстовой, субъектный опыт – всегда в основе развития и реализации самостоятельности [114, с. 21; 132, с. 24].

Следовательно, приобретение субъектного опыта позволяет ребёнку овладеть деятельностью, то есть управлять ею. Для нас это означает, что овладение школьником субъектным опытом в деятельности становится показателем его субъектной активности, позволяет определить, насколько ребёнок является субъектом в деятельности, какова его субъектная позиция. Таким образом, субъектный опыт школьника мы определяем как деятельностьную форму выражения субъектной позиции. И вслед за Е. В. Лапицкой, считаем субъектный опыт условием реализации субъектности [82, с. 351]. Приобретение личностью субъектного опыта становится для нас показателем формирования субъектной позиции и развития личностных образовательных результатов обучающихся.

При этом уточним, что если опыт учёные (Лапицкая Е. В.) считают динамически развивающимся образованием, которое можно формировать и обогащать, то позицию мы станем считать относительно устойчивым образованием, однако способным к развитию за счёт обогащающегося опыта.

Установим связь личностных образовательных результатов обучающихся с субъектной позицией и субъектным опытом школьника. Для этого сначала обратимся к характеристикам личностных результатов и подходам к их измерению.

Сегодня по-прежнему нерешённым остаётся вопрос об измерении личностных образовательных результатов обучающихся. На нормативном уровне школа не выносит этот процесс на внешнюю оценку качества образования, организуя оценку внутреннюю, определяя (каждая образовательная организация самостоятельно и индивидуально) те параметры, по которым данные результаты можно измерить посредством каких-либо методик.

По мнению учёных (Фишман И. С., Голуб Г. Б., Когана Е. Я.), образовательным результатом можно считать то новообразование, которое, во-первых, целенаправленно формируется в рамках образовательного процесса дидактическими средствами и, во-вторых, может быть оценено в образовательном процессе средствами педагогической диагностики. Т. Н. Полякова также полагает, что «если не фиксировать личностные результаты, то утверждения и призывы выстраивать субъект-субъектные отношения в образовательном процессе останутся декларативными лозунгами, поскольку взаимодействие зависит не только от ролевой позиции учителя – принять обучающегося как субъекта образовательного процесса, но и от роли самого учащегося, его личностной готовности выбирать и нести ответственность» [123, с. 75]. Поскольку в качестве основы личностных результатов мы обозначаем субъектную позицию школьника, то вслед за Т. Н. Поляковой определяем личностный результат как «зафиксированную с помощью объективных процедур характеристику развития личности, основным показателем которой является указание на ее способность быть субъектом деятельности, то есть саморазвивающейся личностью, что может определяться через уровневую или рейтинговую шкалу оценки» [123, с. 74]. В этой связи Г. А. Гонтарева отмечает, что в субъектной позиции интегрируются качества личности и субъекта деятельности и неразрывная связь субъекта с личностью позволяет определять вектор изменений в «субъектности» ребёнка и прогнозировать результаты этих изменений [49, с. 68].

В соответствии с тем, что субъектный опыт выступает как деятельностная форма субъектной позиции, а также с необходимостью измерения субъектной позиции школьника считаем необходимым конкретизировать личностные образовательные результаты, отражающие сущность и структуру субъектной позиции и субъектного опыта ученика, приобретаемых им в процессе обучения.

Обобщённые характеристики личностных образовательных результатов обучающихся (готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность мотивации обучающихся к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, способность ставить цели и строить жизненные планы с учётом социально значимых сфер деятельности и др. [142, с. 4]) представлены в виде трёх блоков - личностных универсальных учебных действий (концепция А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской и др.): действия *самоопределения* (сформированность внутренней позиции обучающегося, самоидентификация, самооценка, самоуважение и др.), действия *смыслообразования* (поиск и установление личностного смысла учения обучающимися на основе устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов, установление границ собственного знания/незнания и др.), действия *нравственно-этической ориентации* (знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение; развитие этических чувств - стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения; способность к решению моральных проблем на основе децентрации; оценка своих поступков и др.).

Отметим, что универсальные учебные действия вообще (включая личностные) предполагают развитие самостоятельности личности, умения учиться самому на протяжении всей жизни. А учебная деятельность в школе, по мнению учёных (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.), качественно трансформируется под знаком становления субъектности [9, с. 6]. Так, Э. Ф. Зеер, развивая идею самодетерминации, утверждает, что

именно в *процессе самоопределения* человек перестает ощущать себя только объектом воспитательных воздействий, так как начинает действовать как *субъект*. По мнению А. Н. Леонтьева, опосредствующим звеном любой деятельности является смысл. Поскольку смыслообразование – это соотношение мотива и цели деятельности, то цель, в отличие от мотива, по мнению А. К. Осницкого, всегда связана с осознанием, и это превращает её в возможный инструмент овладения ситуацией [113, с. 73]. Значит, действие, которое будет влиять на исход деятельности, свойственно тому, кто может этой деятельностью управлять, то есть субъекту. Следовательно, и в *процессе смыслообразования* происходит становление *ребёнка как субъекта*. В процессе обучения школьник становится активным субъектом морального поведения, осуществляя собственные моральные выборы [9, с. 28]. Значит, и *действие нравственно-этической ориентации* способствует *формированию субъектной позиции* ребёнка.

Таким образом, обозначаем в качестве ***основы*** критериев сформированности субъектной позиции (как относительно устойчивого образования) личностные универсальные учебные действия - *самоопределение, смыслообразование и способность к нравственно-этическому выбору*. Поскольку универсальные учебные действия являются инструментами любой деятельности, в том числе учебной, назовём опыт по их освоению субъектным опытом школьника, а действия или умения, входящие в этот опыт – индикаторами сформированности субъектной позиции школьника.

Проанализировав подробно и обобщив различные формулировки личностных образовательных результатов обучающихся в Стандарте и трудах учёных, выделим в блоках те характеристики, которые обеспечивают конструирование детьми собственного субъектного опыта и формирование субъектной позиции личности под влиянием специально организованной учителем деятельности, в процессе обучения.

В данном процессе, определяя действия и умения, входящие в субъектный опыт, центральное место мы отводим параметру самостоятельности в учебной деятельности, а другие действия или умения объясняем через него (таблица 1).

Таблица 1. Структура субъектной позиции школьника

Структура субъектной позиции школьника	Характеристики сформированности личностных результатов обучающихся, связанных с субъектной позицией школьника и отражающих субъектный опыт школьника
Самоопределение	1. Актуально адекватная прогностическая самооценка 2. Умение выстраивать индивидуальный образовательный маршрут
Смыслообразование	1. Наличие мотивации достижения 2. Стремление к самоизменению, самосовершенствованию
Нравственно-этическая ориентация	1. Умение осуществлять выбор действия в ситуации морального конфликта (нравственного поля) с опорой на моральную компетентность (знание норм, правил), моральные чувства и самооценку 2. Умение обосновывать свой выбор

Таким образом, отдельные характеристики действий *самоопределения, смыслообразования, нравственно-этической ориентации*, выделенные для определения субъектной позиции школьника, становятся индикаторами её сформированности и элементами субъектного опыта ученика.

Опишем структуру субъектной позиции школьника как основы личностных образовательных результатов обучающихся на основе приобретения ими субъектного опыта в процессе обучения.

В определении структуры позиции мы опирались на положение о том, что целостное понятие, отражающее функционирующую характеристику человека, не может быть представлено просто выделенными на каком-либо основании и перечисленными элементами. Необходимо раскрыть их взаимосвязь, основу взаимодействия (В. Г. Афанасьев). Основой взаимодействия компонентов для нас является субъектная позиция школьника. Поэтому обоснуем данные характеристики (элементы

субъектного опыта) (таблица 1) как развиваемые показатели субъектной позиции школьника.

Блок *самоопределение* мы рассматриваем как сформированность внутренней позиции личности на основе развития прогностической самооценки, позволяющей самостоятельно определять траекторию обучения.

Отметим, что формирование у учащегося активной позиции в учебной деятельности, превращение его в подлинного субъекта учебной деятельности связаны с определённым уровнем развития самооценки, выступающей важным звеном саморегуляции [9, с. 28].

Самооценка рассматривается как главная часть Я-концепции человека, и хотя связана и со смыслообразованием, и с нравственно-этической ориентацией личности, первично является базовой основой самоопределения. По мнению учёных (Ш. А. Амонашвили, А. Б. Воронцов, Г. А. Цукерман и др.), сформированная адекватная самооценка школьника в процессе учебной деятельности помогает ему в дальнейшей жизни, оказывая влияние на эффективность деятельности человека. Являясь инструментом самопознания, самооценка становится механизмом самоопределения личности, развития её самостоятельности на основе приобретённых знаний о себе и своих возможностях. Обозначим, что в нашем исследовании рассматриваем самооценку в том числе как ведущий компонент саморегуляции человека.

Поскольку самооценка оказывает значительное влияние на эффективность деятельности, значит, она связана и с дальнейшим развитием личности в процессе этой деятельности. Так, по мнению Л. И. Божович, проявлением субъектности человека являются целеполагание и построение жизненных планов во временной перспективе. В. Т. Кудрявцев и Г. К. Уразалиева считают субъектом только того, кто способен авторизовать деятельность, включиться в её проектирование и построение, задать своё видение её образа и образца [138, с. 7]. Таким образом, определяя самостоятельность личности в качестве конституирующей основы

субъектной позиции, мы отмечаем, что самостоятельность субъекта не исчерпывается способностью выполнять те или иные задания и на этой основе осуществлять адекватную ретроспективную самооценку. Самостоятельность предполагает развитие более высокого уровня способности - самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные цели, задачи, определять направления и ход своей деятельности по достижению цели, менять направление, если этого требуют обстоятельства и др. Для этого необходимо освоение другого действия – развития умения прогностической самооценки субъекта.

Функция прогностической самооценки - оценка субъектом своих возможностей, определение своего отношения к ним. Она актуализируется до начала деятельности или свершения поступка. В ней синтезируется информация, полученная субъектом в ходе анализа заложенных в ситуации оценивания субъективных и объективных данных. Прогностическая самооценка направлена на предвосхищение результатов действий и их последствий, на построение проектов, программ и планов действий. Она реализуется в условиях дефицита информации как прогнозирование. Одной из характеристик прогностической самооценки является уровень притязаний, основу которого составляет оценка субъектом своих возможностей. Эмоциональный компонент прогностической самооценки проявляет степень сформированности у субъекта чувства ответственности за возможные результаты собственных действий, что в свою очередь влияет на его выбор (связь с нравственно-этическим действием). В учебной деятельности это может выражаться в том, что ребёнок оценивает свои возможности в выборе предстоящей деятельности (выбор задания «по силам», расчёт времени, отведённого на выполнение работы, построение плана действий и др.).

В свою очередь такой параметр, как умение выстраивать индивидуальный образовательный маршрут, также тесно связан с уровнем прогностической самооценки и уровнем притязаний личности, ведь развитие прогностической самооценки позволит обучающемуся в будущем выбрать и

принять необходимое и нужное *именно ему* решение в соответствии с собственными силами и возможностями; в старшей школе – это, например, выбор профиля, учебного заведения; выбор этического поведения и др. В основной школе – выстраивание траектории обучения по отдельным предметам, составление индивидуального образовательного маршрута в рамках освоения конкретной темы. А обоснованный выбор школьником стратегии и траектории обучения – показатель развития его самостоятельности, субъектной позиции.

Блок *смыслообразование* с точки зрения становления субъектной позиции школьника мы определяем как сформированность личностного смысла учения (сформированность учебных и познавательных мотивов и установление связи между ними) на основе стремления к самоизменению и самосовершенствованию, включающего стремление к мотивации достижения.

По мнению А. Н. Леонтьева, мотив служит источником смысла объектов и явлений, значимых в контексте актуально разворачивающейся деятельности к мотивации достижения. Смыслами можно управлять через включение личности в поток значимых деятельностей (А. Г. Асмолов). Источником такого потока является процесс обучения и учебная деятельность самого школьника.

Учёные (Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др.) полагают, что мотивы лишь создают потенциальную возможность успешности учебной деятельности, поскольку мера реализации мотивов зависит от процессов целеполагания – постановки конечных и промежуточных целей учебной деятельности. Механизмом обусловливания целенаправленности поведения учащихся выступает смыслообразование как установление связи мотива и цели деятельности. Поведенческими индикаторами смыслообразования являются такие особенности поведения обучающихся, как доведение работы до конца или её постоянное откладывание, стремление к завершённости учебных действий или их

незавершённость, преодоление препятствий или срыв работы при их возникновении, концентрация и сосредоточение на работе или постоянные отвлечения [9, с.36].

Если учесть тот факт, что существует 2 основных мотивации в деятельности (мотивация избегания неудачи и мотивация достижения успеха), то считаем необходимым пояснить, что субъект и, соответственно, его субъектный опыт развивается в русле мотивации достижения. Полагаем, что мотив избегания неудачи не может становиться показателем развития субъектной позиции личности, её самостоятельности, поскольку на ситуацию достижения успеха влияют два других личностных образования – самооценка и уровень притязаний личности. В экспериментальных психологических исследованиях (Ф. Хоппе, К. Левин, А. А. Федяев, В. А. Якунин и др.) доказано, что личности, имеющие высокую мотивацию достижения, обладают, как правило, адекватной или умеренно повышенной самооценкой и высоким уровнем притязаний. Следовательно, адекватная прогностическая самооценка и высокий уровень притязаний личности связаны с развитием у школьника мотивации достижения успеха и развитием субъектной позиции.

Таким образом, процесс приобретения личностного смысла имеет непосредственное отношение к становлению субъектной позиции, так как, понимая смысл своего учения, его влияние на дальнейшую жизнь, ребёнок начинает приобретать те ценностно-смысловые установки, в соответствии с которыми действует в ситуации выбора в процессе своего учения, тем самым способствуя развитию самостоятельности.

По мнению А. Г. Асмолова, учебная деятельность ученика как субъекта приобретает также черты деятельности по саморазвитию и самообразованию [9, с.20]. Полякова Т. Н. утверждает, что, становясь субъектом своей деятельности, личность способна к самосовершенствованию – сознательному управлению своим развитием (развитием своих качеств, способностей, возможностей) [123, с. 75]. К. А. Абульханова-Славская считает, что личность превращается в субъект в такой деятельности, за осуществление

которой берёт на себя ответственность, которую может и хочет совершенствовать [32, с. 11]. Поэтому *стремление к самоизменению и самосовершенствованию* как осознанное действие ученика считаем одним из главных показателей субъектной позиции личности и одним из главных результатов образования человека, так как если у человека включаются механизмы «само»: самоизменения, самовоспитания, самообразования, самосовершенствования, саморазвития и др., то процесс воздействия на него (взаимодействия с целью воздействия) можно считать завершённым.

Блок ***нравственно-этическая ориентация*** определяем как сформированность способности ребёнка делать обоснованный выбор в ситуации морального конфликта.

По мнению Даутовой О. Б., личностные универсальные учебные действия – это умения самостоятельно делать выбор в мире ценностей и поступков и отвечать за этот выбор» [54, с. 31].

В данном случае действие *выбор в ситуации морального конфликта (нравственного поля) с опорой на моральную компетентность* становится субъективным показателем внутренней позиции личности по отношению к себе, к людям и к миру. При этом, становясь ценностью, знания и отношение проявляются и в нравственно-этической ориентации личности. Как было отмечено, ученик в процессе учения становится активным субъектом морального поведения, осуществляя собственные выборы постоянно. По мнению П. Г. Щедровицкого, вовлечённость субъекта в процесс принятия решения – это единственный способ эффективного влияния на человека и на развитие его субъектной позиции [54, с. 21]. Отметим, что этот «критерий» сформированности субъектной позиции личности школьника мы оцениваем только в поле «выбор и его обоснование», как способность субъекта действовать обоснованно в образовательной ситуации, в том числе в ситуации морального выбора, и не включаем сформированность норм морали и нравственных качеств личности, которые не являются показателем

субъектной позиции и самостоятельности и, соответственно, не являются объектом нашего исследования.

Таким образом, *основой личностных образовательных результатов обучающихся мы считаем субъектную позицию школьника, заключающуюся в конструировании им субъектного опыта в процессе учебной деятельности на основе самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.) путём освоения следующих действий: прогностической самооценки, умения составлять индивидуальный образовательный маршрут, приобретения мотивации достижения, стремления к самоизменению, умения осуществлять моральный выбор и обосновывать его.*

Определим сензитивный возраст для успешного формирования субъектной позиции.

Итак, с точки зрения субъектного подхода (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. И. Слободчиков, В. А. Петровский и др.) субъектность рассматривается как способность быть самостоятельным. Дальнейшее изучение субъектности (М. Р. Битянова, А. В. Брушлинский и др.) привело к её рассмотрению в качестве других понятий, отражающих сущность, например субъектной позиции как проявления самостоятельности в определённых сферах человеческой деятельности, в нашем случае - в учебной деятельности.

Среди ученых нет единства представлений по поводу возраста, с которого начинает формироваться субъектность ребёнка. Однако, поскольку уровень сформированности новообразований возраста является показателем развития субъектности (Брушлинский А. В.), Т. П. Скрипкина самым ответственным возрастом для её формирования определяет подростковый возраст, т.е. возраст обучающихся основной школы.

Так, общеизвестным считается тот факт, что у школьников этого возраста в силу «появления подростковых черт» возникает стремление занять

определенное место среди сверстников (позицию). Поскольку ребенок-подросток чаще всего стремится освободиться от излишнего контроля со стороны взрослых, чтобы принимать самостоятельные решения и уметь действовать по своему усмотрению, можно считать это весьма существенным фактором для развития субъектной позиции. К основным факторам развития подростков относят формирование собственного отношения к действительности, предполагающее активное участие личности в любой ситуации, а значит - развитие субъектных черт. Результат формирования собственного отношения к действительности определяет мотивацию поведения школьника, потребности в познании мира, самопознании. Данный процесс является основой рефлексивности, выражается в наличии собственной позиции ребенка по отношению к учебной деятельности, в развитии саморегуляции, самостоятельности.

Учебная деятельность, являясь одним из основных видов деятельности школьника, обращает ребенка к направленности на самого себя в процессе обучения. В ходе учебной деятельности школьник, приобретая субъектную позицию, получает опыт самоопределения, смыслообразования, нравственно-этической ориентации, которые, выражаясь в определённых показателях (развития прогностической самооценки, умения выстраивать ИОМ, развития мотивации достижения, стремления к самоизменению, умения делать выбор и обосновывать его), способствуют впоследствии осознанному выбору в старшей школе (выбор профиля обучения, выбор будущей специальности, выбор дальнейшего жизненного пути и т.д.).

Сегодня учёными предлагаются различные механизмы формирования субъектной позиции школьника, в зависимости от того аспекта или той структуры, которые положены в основу данного понятия. Субъектный опыт по приобретению самостоятельности в учебной деятельности и формирования субъектной позиции становится такой основой для нас. Значит, условия, которые направлены на развитие самостоятельности

обучающихся и субъектного опыта школьника, являются предметом нашего исследования.

Одним из таких условий становится изменение подхода к отбору содержания образования. Оставаясь неизменной в компонентном отношении (знания, в т.ч. о способах деятельности; опыт осуществления способов деятельности; опыт творческой деятельности по решению новых проблем; опыт эмоционально-ценностных отношений – И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), структура содержания образования претерпевает сегодня значительные изменения с процессуальной стороны, ориентируясь на системно-деятельностный подход (ФГОС). И здесь важным звеном реализации содержания образования становится *процесс* обучения, в который входит преподавание как деятельность учителя и учение, *учебная деятельность школьника*.

Однако, по мнению многих учёных (М. А. Пинская, И. С. Фишман, Г. Б. Голуб и др.), обучение, центрированное на ученике, обучение, в котором ученик становится субъектом, упирается в традиционную систему оценивания, для которой школьник по-прежнему остаётся объектом контроля, манипулирования [120, с. 13]. Если образование направлено на развитие личности и самостоятельности школьников, то система оценивания должна способствовать достижению результатов образования. В неё должен быть заложен механизм, поощряющий и развивающий самооценку обучающимся своих достижений, рефлексии происходящих с ним событий в ходе учебного процесса, совпадающий с этапами деятельности.

Изучением существующей системы оценки, её основных изменений сегодня занимаются учёные и методисты. Представляется необходимым рассмотреть систему формирующего (внутриклассного) оценивания, основной инструментарий которой подтвердил свою эффективность в зарубежной школе, позволяя улучшить качество образования в целом. Обратимся к рассмотрению тех аспектов формирующего оценивания,

которые позволяют качественно влиять на развитие личностных образовательных результатов, развивая субъектную позицию школьника.

Выводу по параграфу 1.1:

1. Изучение подходов к определению личности (Л. А. Венгер, В. С. Мухина, Д. А. Леонтьев, Д. Лёвинджер, Г. В. Слободчиков, Г. В. Лобастов и др.) способствовало выявлению в качестве основы личностных образовательных результатов обучающихся целостной характеристики - *самостоятельности* как способности действовать в любой ситуации вне зависимости от внешних обстоятельств согласно своему, обоснованному выбору и нести ответственность за этот выбор.

2. Рассмотрение понятий «субъектность» и «позиция» в современных исследованиях в качестве свойств, характеризующих самостоятельность личности школьника, позволило обозначить субъектную позицию как основу личностных образовательных результатов обучающихся и определить, что самостоятельность как интегративное качество личности на уровне процесса обучения выражается в субъектной позиции личности школьника, формируемой на основе приобретения им субъектного опыта в процессе учебной деятельности, и обозначить этот опыт как деятельностную форму выражения субъектной позиции.

4. Рассмотрение субъектной позиции школьника на основе концепции личностных универсальных учебных действий - самоопределения, смыслообразования, нравственно-этической ориентации – (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.) способствовало выявлению основных характеристик, которые выделены в качестве критериев её сформированности.

5. С учётом выделенной основы – субъектной позиции школьника, критериев и показателей её сформированности конкретизировано понятие «личностные образовательные результаты обучающихся».

6. Выделение субъектного опыта школьника, приобретаемого им в деятельности, в качестве индикатора сформированности субъектной позиции,

способствовало утверждению принципиальной измеряемости личностных образовательных результатов обучающихся, заключённых в понятии «субъектная позиция школьника» с измеряемым показателем – субъектным опытом ученика.

7. Изучение дидактических основ оценивания в современном образовательном процессе показало, что субъектная позиция школьника формируется в учебной деятельности, где базовую функцию выполняет существующая система оценивания. Это стало предпосылкой рассмотрения дидактических возможностей формирующего оценивания в процессе обучения, позволяющих влиять на развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы.

1.2 Дидактические возможности формирующего оценивания и его влияние на развитие личностных образовательных результатов обучающихся основной школы

В данном параграфе мы рассмотрим требования к оцениванию результатов в современном образовании, понятие «формирующее оценивание» в отечественной и зарубежной научной литературе, определим дидактические возможности формирующего оценивания, позволяющие влиять на развитие личностных образовательных результатов обучающихся.

Поскольку понятие «оценка» разными учеными рассматривалось с разных позиций, уточним, что в исследовании будем рассматривать оценку как средство воздействия на развитие личности и формирования деятельности (социально-психологический аспект рассмотрения понятия «оценка» (Б. Г. Ананьев, Ш. А. Амонашвили и др)).

Культурно-исторический системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и структуру учебной деятельности учащихся с учётом общих закономерностей возрастного развития детей. Одно из положений деятельностного подхода гласит, что

психологические способности человека являются результатом преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путём последовательных изменений. Соответственно личностное развитие учащихся (наряду с социальным, познавательным) определяется характером организации их деятельности, в первую очередь – учебной. В деятельностном подходе обосновано положение, согласно которому содержание образования проектирует определённый тип мышления – в зависимости от содержания обучения [9, с. 6].

А поскольку развитие личности и формирование субъектной позиции ребёнка происходит непосредственно под влиянием учения, то процесс обучения выступает условием, средством и способом формирования субъектной позиции [49, с. 68]. По мнению Г. А. Гонтаревой, определённая организация деятельности способствует формированию ученика как субъекта [49, с. 65]. Рассматривая учебную деятельность в процессе обучения, учёные утверждают, что школьник является субъектом учебной деятельности, а его знания и способы их получения выступают в этом случае объектом этой деятельности. Следовательно, результаты учения зависят от того, насколько ученик может управлять своей учебной деятельностью и изменять её на основе обратной информации о ходе и результатах [49, с. 68-69].

Так, Д. Б. Эльконин утверждает, что особенность учебной деятельности заключается в том, что её целью и результатом является не изменение предмета, с которым действует человек, а изменение самого себя как субъекта деятельности. Обозначим, что опираемся на позицию учёных (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.), определяющих учебную деятельность как деятельность по самоизменению, и главными в ней будем считать те изменения, которые произошли в субъекте в ходе её реализации. При этом данное изменение невозможно без осознания его самим субъектом, которое появляется в том случае, если субъект деятельности в полной мере управляет ею. По мнению Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и др., учебная деятельность

- существенный момент становления человека как личности. В становлении субъектности учёные видят принципиальное отличие учебной деятельности от любой другой. Учебная деятельность имеет общие структурные компоненты (мотив, цель, учебные задачи, действия по их решению, контроль и оценка). Компоненты учебной деятельности равноправны и равнозначны. Однако есть два компонента, которые могут сигнализировать субъектам процесса обучения о том, что деятельность состоялась, что она достигла цели: субъект изменился и может это обосновать. Эти компоненты – контроль и оценка. С одной стороны, это самостоятельно существующие компоненты учебной деятельности – деятельности ученика, с другой – компоненты процесса обучения, организованного учителем. В нашем контексте это означает, что мы рассматриваем оценивание как общий компонент процесса обучения (содержания образования), имеющий непосредственное отношение к развитию личности ученика.

С целью образовательного процесса, *значимой* для педагога, связываются в современном образовании стратегии оценивания. Если принять во внимание тот факт, что цели (образовательные и обучающие) сегодня иные, чем 20-30 и даже 10 лет назад, то и стратегии оценивания не могут оставаться прежними.

Сегодня к процессу оценивания предъявляют определённые требования, например: оценивание всех образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных), оценивание *процесса достижения* этих результатов, *осознанность* каждым обучающимся собственного *процесса обучения* [142]. Базовые принципы оценивания держатся на следующих положениях: оценивание является *постоянным процессом*, естественным образом интегрированным в образовательную практику; оценивание может быть только *критериальным*, основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям; критерии оценивания и алгоритм выставления отметки *заранее известны* и педагогам, и учащимся; они по

возможности должны вырабатываться в совместной деятельности; система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к *самооценке* [142].

Таким образом, процесс оценивания сосредоточен на развитии ученика и главной функцией оценки становится функция развивающая. Об этом же свидетельствует большинство современных исследований.

Так, по мнению Г. А. Цукерман, отметочная система существующего типа в большинстве школ неприменима к условиям школы развивающего типа, потому что её назначение – «не научать или поучать», а учить самостоятельно учиться. Для этого требуется особая система оценивания [154, с. 26]. О. Б. Даутова утверждает, что оценочная деятельность способствует развитию ученика, если он понял, что от него требуют, не сомневается в востребованности знаний и необходимости умений, уверен, что может достичь цели и что полученная оценка зависит от него самого и его усердия [53, с. 8]. Битянова М. Р. полагает, что, приобретая опыт деятельности (в нашем исследовании – субъектный опыт личности), ребенок наращивает свою умелость в управлении деятельностью.

Традиционная система оценивания, представленная в основном суммирующим (внешним по отношению к ученику) и не критериальным отметочным оцениванием, недостаточно соответствует данным требованиям к оцениванию, однако ситуацию может изменить встраивание в её основу механизма, способствующего более полной реализации функции развития у оценки. Таким механизмом является зарекомендовавшее себя с положительной стороны для обучающихся и учителей формирующее (формативное) оценивание, успешно развивающееся в образовательном процессе зарубежных западных стран в течение 20 лет. Учёные полагают, что именно функция развития в оценивании дала начало целому направлению – формирующему оцениванию. Во многом благодаря трудам зарубежных учёных (П. Блека (Paul Black), Д. Вильяма (Dylan Wiliam), М. Херитаж

(M.Heritage), С. Кларк (S. Clarke), Л. Шепард (L. Shepard) и др.) и отечественных учёных (И. С. Фишман, Г. Б. Голуб, М. А. Пинской и др.) в течение этого времени педагогическая наука сформулировала некоторые положения введения формирующего оценивания в практику школьного обучения и обучения в колледже, в высшем учебном заведении.

Проанализируем формирующее оценивание как компонент процесса обучения (содержания образования) для выявления его дидактических возможностей. Обратимся сначала к сформулированным в педагогической практике принципам формирующего оценивания, чтобы выделить компоненты и обстоятельства процесса обучения, которые сопутствуют его функционированию.

Группа Assessment Reform Group (ARG), занимавшаяся вопросами реформирования оценочной системы, впервые сформулировала 10 базовых принципов формирующего оценивания:

1. Оценка для обучения должна быть частью эффективного *планирования деятельности учителя и ученика на уроке;*
2. Оценка для обучения должна сосредоточить внимание на том, как учащиеся учатся, т. е. *быть сфокусированной на учебной деятельности обучающегося;*
3. Оценка для обучения занимает центральное место в учебной работе в классе. Многое из того, что учителя и ученики делают в классе, может быть отнесено к *ситуации оценивания*. Таким образом, задачи и вопросы обучающихся следует рассматривать как демонстрацию их знаний, понимания и навыков, они являются предметом диалогов, и на их основе *принимаются решения о ходе обучения;*
4. Оценка для обучения является *ключевой профессиональной компетенцией учителя;*
5. Оценка для обучения *осуществляется конструктивно и тактично;*
6. Оценка для обучения *должна быть основана на особенностях мотивации обучающегося, должна подчеркивать прогресс и достижения*

ученика, а не его ошибки и провалы. Сравнение с другими, более успешными учениками вряд ли может мотивировать учащихся и способно привести к тому, что ученикам не захочется заниматься той деятельностью, в которой они показали себя неуспешными. *Мотивация может быть сохранена и усилена за счет индивидуального подхода, возможности выбора содержания и уровня трудности задания;*

7. Оценка для обучения должна способствовать продвижению к целям обучения, а потому включать понимание критериев, по которым оценивается их достижение. Критерии должны быть обсуждены с учащимися на доступном для них уровне, должны быть предъявлены примеры того, как эти критерии реализуются на практике, а *обучающиеся должны быть привлечены к экспертизе и самооцениванию работ;*

8. Учителя должны точно определить сильные стороны работ учеников и предложить рекомендации, как развивать их; понятно и конструктивно показать слабые стороны работы и пути их исправления; *предоставить возможность учащимся улучшить результаты в других работах;*

9. Оценка для обучения *должна развивать у обучающихся способность к самооценке, овладению рефлексией и способность к самостоятельной учебной деятельности.* Учителя должны вооружить школьников желанием и способностью к такой деятельности;

10. *Оценку для обучения следует использовать для расширения ресурсов учащихся в различных областях образовательной деятельности, что обеспечивает всем учащимся возможность достижения лучших результатов и получения признания их усилий [175].*

Анализируя принципы формирующего оценивания, сформулированные группой учителей-практиков Assessment Reform Group (ARG), мы выделили компоненты и обстоятельства процесса обучения, в которых оно осуществляется. Для этого использовали методы классификации, типологизации и экстраполяции. Сначала вычленили компоненты и обстоятельства процесса обучения из каждого принципа

(планирование деятельности учителя и ученика на уроке; сфокусировано на учебной деятельности обучающегося; отнесено к ситуации оценивания; на основе формирующего оценивания принимаются решения о ходе обучения; является ключевой профессиональной компетенцией учителя; осуществляется конструктивно и тактично; должно быть основано на особенностях мотивации обучающегося; должно подчеркивать прогресс и достижения ученика; обучающиеся должны быть привлечены к экспертизе и самооценке работ; необходимо предоставить возможность учащимся улучшить результаты в других работах; должно развивать у обучающихся способность к самооценке, овладению рефлексией и способность к самостоятельной учебной деятельности; следует использовать для расширения ресурсов учащихся в различных областях образовательной деятельности). Затем по типовым признакам принадлежности к процессу обучения и его субъектам разделили их на группы:

- *учебная деятельность школьника*, включающая: планирование, осуществляемое учителем для ученика, и планирование деятельности самим учеником, мотивацию школьника, усиливающуюся за счёт индивидуализации, овладение способностью к рефлексии (в том числе самооценке на основе критериев) и учебной самостоятельности;
- *ситуации оценивания*, рассматриваемые как любые образовательные ситуации: учебные задачи, диалоги, вопросы и др., спроектированные учителем в процессе обучения и решаемые ребёнком в учебной деятельности, на основе которых учитель и ученик принимают решения по улучшению деятельности, по её корректировке для обеспечения достижений обучающегося;
- *деятельность педагога*, основанная на ключевой профессиональной компетенции, включающая умение тактично и конструктивно организовать процесс обучения, чтобы давать ученику рекомендации

по улучшению результатов образования, постоянная адресная индивидуальная помощь каждому обучающемуся.

На основе метода экстраполяции (подразумевая названия групп в качестве родового понятия, обозначающего наиболее общий их признак) присвоили данным группам понятие «категории» как объективно существующие обстоятельства процесса обучения, в которых осуществляется формирующее оценивание. В контексте нашего исследования это означает, что *субъектный опыт ученика, конструируемый им в учебной деятельности, приобретает в ходе ситуаций оценивания, которые выстраиваются педагогом в процессе обучения (рис. 1).*



Рисунок 1. Компоненты процесса обучения в системе формирующего оценивания

Следовательно, ключевым понятием, появляющимся среди уже обозначенных в нашем исследовании (субъектный опыт ученика, учебная деятельность, деятельность педагога, процесс обучения), становится понятие «ситуация оценивания». Ситуации оценивания создаются учителем в системе, включаются в учебную деятельность школьника и становятся обстоятельствами, в которых развивается субъектный опыт ученика (рис. 1). Обозначим создание ситуаций оценивания в процессе обучения как дидактическую возможность формирующего оценивания, позволяющую влиять на развитие личности за счёт развития самооценки, способности к рефлексии и др.

Следующими ключевыми понятиями выступают «учебная деятельность школьника» и «деятельность педагога, основанная на

компетенции». Если принять во внимание тот факт, что «учебная деятельность» включает «ситуации оценивания», а учебную деятельность школьника организует педагог, отметим, что он должен быть компетентен в вопросах формирующего оценивания. Из чего складывается данная компетентность? Выявим дидактические возможности формирующего оценивания с позиции учителя в этом процессе.

Необходимость изменения позиции педагога при формирующем оценивании очевидна. Готовность к передаче инструментов управления деятельности обучающемуся предполагает переход на субъект-субъектные отношения, на личностно ориентированное обучение, на помощь и поддержку. Следовательно, формирующее оценивание возможно осуществлять в режиме стратегии педагогического сопровождения. Определим специфику реализации такого процесса обучения в режиме педагогического сопровождения посредством выявления функций формирующего оценивания.

Так, если функция развития в оценивании способствовала появлению целого направления – формирующего оценивания, то формирующее оценивание в свою очередь выполняет в процессе обучения и другие функции, которые реализуются в режиме педагогического сопровождения развития личности ученика. Это значит, что формирующее оценивание, согласно одному из принципов, должно быть ключевой профессиональной компетенцией педагога и что на уровне преподавания реализуются функции, которые определяют специфику формирующего оценивания в процессе обучения. Отнесём их к дидактическим возможностям формирующего оценивания.

Выделим и определим функции формирующего оценивания, реализуемые в процессе обучения на основе педагогического сопровождения. Для этого обратимся к трудам отечественных и зарубежных учёных, описывавших формирующее оценивание как компонент процесса обучения, и обозначим те аспекты, которые, во-первых, будут указывать на прямую

связь данного оценивания с развитием субъектности школьника, во-вторых, позволят выявить функции формирующего оценивания на уровне преподавания, в-третьих, помогут определить другие дидактические возможности формирующего оценивания.

Рассматривая отметочную (количественную) систему оценивания, которая в наибольшей степени представлена в отечественной школе, И. С. Фишман и Г. Б. Голуб отмечают, что она не выполняет даже основных своих функций (констатирующей (информационной), контролирующей, регулирующей), но считают, что причина не в формальном выражении оценки – отметке, а в подходах к самому оцениванию. Учёные связывают этот феномен и с обилием результатов образования, сформулированных таким образом, что их сложно проверить в рамках образовательного процесса средствами педагогической диагностики (приводят примеры: «учащийся демонстрирует активную гражданскую позицию, способен осознавать и решать экологические проблемы» и т. д.). Кроме того, как замечают авторы (на это указывал в своих работах и Ш. А. Амонашвили), отметка начинает выполнять функцию, которой у неё не было и не должно быть – карательную, и именно эта функция начинает становиться главной. И. С. Фишман и Г. Б. Голуб акцентируют внимание на необходимости разработки такого подхода к оцениванию образовательных результатов учащихся, который в том числе позволил бы «устранить противоречия между функциями оценки и существующей системой оценивания; связать оценку с индивидуальным приращением образовательных результатов (знаний, умений, компетентностей и т.п.) и создать условия, в которых учащийся получает опыт планирования и реализации процесса собственного обучения...» [146, с. 10]. Опираясь на высказанные положения, исследователи связывают новую методологию оценивания (называя её формирующей оценкой) с процессом *конструирования собственного процесса присвоения знаний обучающимся*, который не может осуществляться в рамках внешнего (суммирующего) оценивания, качественно не влияющего на процесс обучения и на самого

участника оценивания. Подводя итоги анализа концептуальных основ, авторы утверждают, что технология формирующей оценки в рамках описанного выше подхода является средством управления качеством образовательных результатов обучающихся и её применение помогает в том числе *сделать учащегося субъектом образовательной и оценочной деятельности.*

Отмечая, что процесс обучения при формирующем оценивании – это процесс конструирования учеником знаний, умений, способов действий, а значит, субъектного опыта обучающегося, акцентируем внимание на том, что учёные называют формирующее оценивание новой методологией в процессе обучения.

Е. Н. Землянская связывает появление термина «формирующее оценивание» в российской педагогике с выделением в качестве обязательных планируемых результатов личностных, предметных и метапредметных компетенций, с новым пониманием сущности образовательных результатов как роста в совокупности мотивационных, операциональных (инструментальных) и когнитивных ресурсов личности, которые определяют её способность к решению значимых для неё задач, с появлением новых целевых ориентиров образования, *связанных с развитием учебной деятельности, что предполагает развитие субъектности каждого обучающегося* [59, с. 50]. Кроме того, учёный также отмечает, что формирующее оценивание методологически полностью соответствует модернизации российского образования.

Михайлова Е. К. связывает подходы к системе оценивания с направлением обеспечения качества образования, коррелирующим с изменением содержания образования, форм и методов контроля и оценки. Разрабатывая структурно-содержательную модель технологии формирующего оценивания как комплекс дидактических процедур, обеспечивающий обратную связь в образовательном процессе и включающий определённый алгоритм, автор определяет на этом основании

(вслед за Г. Б. Голуб и И. С. Фишман) обучающегося как *субъекта оценочной деятельности, на основе которой развиваются оценочная самостоятельность, адекватная самооценка обучающегося, мотивация к учению*. Именно эти результаты гарантируют, по мнению автора, качество индивидуальных учебных достижений школьников.

Опираясь на утверждения учёных (при рассмотрении методологии как системы принципов и способов построения педагогической деятельности), мы обозначаем, что формирующее оценивание может выполнять *методологическую функцию*. Так, и сам термин «формирующее оценивание» (Formative Assessment) появился в 1967 году в работе Майкла Скривена «Методология оценивания», когда впервые в зарубежной педагогической науке стали связывать оценивание с уровнем обученности школьника. Именно тогда формирующее (процессуальное) оценивание стало противопоставляться суммирующему (итоговому) оцениванию и начало восприниматься как инструмент повышения качества обучения и учения.

Для выявления инструментальной функции формирующего оценивания рассмотрим его технологические возможности, обратившись к алгоритму (технологии) реализации оценивания в процессе обучения.

П. Блек и Д. Вильям первыми показали, что формирующее оценивание является мощным инструментом влияния на обучение и учение, позволяющим достигать результатов обучения. Классическая схема введения формирующего оценивания Paul Black, Dylan Wiliam (2008 г.) предполагает следующие задачи (шаги) для учителя: 1) определить уровень и образовательные потребности обучающихся и критерии оценивания; 2) используя разный инструментарий, запустить механизм обратной связи, который позволяет детям понять, в каком направлении им следует двигаться, чтобы улучшить свои результаты; 3) организовывать работу обучающихся в парах и группах для проведения взаимооценивания, что, по мнению Black и Wiliam, позволит школьникам понять, как им следует организовать собственное обучение [59, с. 54].

М. Heritage создала модель формирующего оценивания (в 2009 году), учитывающую индивидуальный темп продвижения обучающегося. Модель содержит следующие этапы: определение целей обучения и выделение критериев → выявление фактических данных об образовательных достижениях учеников → интерпретация полученных фактов → сопоставление их с целями обучения → обратная связь → внесение инструментальных модификаций в план обучения → поддержка нового обучения → достижение целей обучения [59, с. 55].

Отечественные учёные (И. С. Фишман, Г. Б. Голуб) предлагают адаптированный вариант технологии формирующей оценки: 1) постановка образовательной цели и перевод её в измеряемые планируемые результаты деятельности ученика (критерии оценки деятельности); 2) оценивание деятельности обучающегося по критериям; 3) постоянная обратная связь между субъектами процесса обучения (учитель-ученик, ученик-ученик); 4) сравнение результатов обучающихся с предыдущим уровнем их достижений; 5) коррекция образовательного маршрута обучающегося. Сходный алгоритм предлагает М. А. Пинская.

Таким образом, формирующее оценивание как компонент процесса обучения, с одной стороны, представлено технологией формирующей оценки, имеющей схожий алгоритм перевода образовательной цели в результаты деятельности обучающегося, которые становятся критериями оценки, обеспечивающими качественную обратную связь, позволяющую учителю эффективно управлять процессом обучения, а ученику – учения. С другой стороны, в педагогической практике формирующее оценивание представлено не только в качестве технологии, но и педагогическими средствами – техниками формирующего оценивания (Приложение 1), которые могут становиться частью технологии (у Black и Wiliam), а могут использоваться самостоятельно как ситуации оценивания. Техники являются инструментом обратной связи от ученика к учителю и от ученика к ученику на любом учебном занятии (или его этапе) в процессе обучения. В процессе

исследования мы выявили технические возможности формирующего оценивания с помощью анализа его средств - техник (Приложение 1).

Установив инструментальный характер формирующего оценивания как компонента содержания образования, мы можем сделать вывод о том, что он обладает такими дидактическими особенностями, как техничность и технологичность, и может выполнять технико-технологическую функцию.

Выделенные функции не смогут реализоваться в процессе обучения, если учитель не понимает, не принимает в качестве главной своей задачи развитие личности ребёнка, недостаточно осмыслил возможности формирующего оценивания для развития школьника. Значит, формирующее оценивание на уровне преподавания выполняет функцию, которая и делает возможным педагогическое сопровождение развития личностных образовательных результатов. Рассмотрим, на чём основана эта функция, и определим её.

Е. Г. Бойцова в работе «Формирующее оценивание образовательных результатов в современной школе» отмечает, что традиционное оценивание дискретно, по своей сути оно только предметное, на его основе нельзя спрогнозировать целостное развитие личности. Анализируя работы L. Shepard, Бойцова Е. Г. делает вывод, что формирующим оценивание делают не формы проведения, не приёмы, не набор определённых заданий, а цель применения, использования. Как известно, цель оценивания как параметр процесса обучения задаётся учителем или принимается им извне на основе системы педагогических ценностей. В качестве ещё одного условия формирующего оценивания автор выделяет непрерывность (ведь процесс обучения непрерывен). Отметим, что сделать оценивание постоянным процессом, поддерживающим ученика и помогающим учению (а это и есть его главное назначение, цель) также может только учитель.

Вилкова Л. В., рассуждая о соотношении двух видов оценивания, говорит, что, хотя у формирующего и суммирующего оценивания, конечно, есть различия, ошибочно видеть в них два отдельных друг от друга вида

оценки качества образования. Цельный образовательный процесс требует их взаимосвязи и взаимодополнения. Автор признаёт внешнее (суммирующее) оценивание необходимым для получения аттестации, а формирующему отводит функцию объясняющей части достижения внешней. Возникает вопрос: «Готов ли каждый учитель объяснять?».

В методическом руководстве Р. Х. Шакирова, А. А. Буркитовой, О. И. Дудкиной рассматриваются основные виды оценивания, при этом формирующему оцениванию уделяется большое внимание. Авторы связывают необходимость введения в образовательную практику школы формирующего оценивания с тем, что личностно ориентированное обучение возможно только в условиях *центрации процесса обучения на ученике*: на его личностных потребностях, возможностях, условиях существования и др. Отметим, что сконцентрировать процесс обучения на ребёнке может также только педагог.

Обобщим те характеристики, которые выделяют учёные в данном контексте. Цель применения делает оценивание формирующим, постоянным процессом, интегрированным с суммирующим оцениванием в процесс обучения. Поставить цели и интегрировать виды оценивания может только педагог как внутренний участник происходящего на учебном занятии, в условиях признания обучающегося полноценным субъектом процесса обучения, педагог, действующий в интересах развития личности ребёнка. Значит, приоритет личности ребёнка у такого педагога, признание доминантой формирование самостоятельности и субъектной позиции школьника должны стать его педагогической ценностью, а работа с субъектным опытом ученика и его наполнением как ценность войти в мировоззрение учителя. Педагог, принимающий ценности личностно ориентированного обучения и формирующего оценивания, осознаёт, что это оценивание – индивидуально, оно ради ребёнка, а не для констатирующей оценки его труда; оно не одномоментно, не кратковременно. Для этого данные ценности должны войти в систему педагогического мировоззрения

учителя. Таким образом, формирующее оценивание в процессе обучения на уровне преподавания может выполнять *ценностно-мировоззренческую функцию*. Специфика данной функции заключается в том, что она заложена в реализацию нескольких принципов (Assessment Reform Group). Она появляется в том случае, если развитие личности и признание её уникальности становятся главной ценностью педагога. Именно в этом случае процесс обучения переходит на субъект-субъектный уровень, происходит передача механизмов управления деятельностью от учителя к ученику.

Таким образом, в качестве дидактически возможных в процессе обучения мы выявили 3 функции формирующего оценивания, которые могут реализовываться на уровне преподавания в режиме педагогического сопровождения: *ценностно-мировоззренческая, методологическая и технико-технологическая*.

Рассмотрим метапредметные особенности формирующего оценивания, позволяющие ему влиять на развитие личностных образовательных результатов обучающихся.

Большинством исследователей (И. С. Фишман, Г. Б. Голуб, Е. Г. Бойцова, Е. Н. Землянская и др.) признаётся тот факт, что формирующее оценивание появляется в парадигме метапредметности как процесс, призванный устранить противоречия между требованиями к результатам и способами их достижения и оценки, главной целью образования – развитием личности и несоответствием этой цели стратегий оценивания, оценкой как компонентом процесса обучения и её количественным выразителем – отметкой. Так, И. Логвина и Л. Рождественская, анализируя конструкт «функциональная грамотность → компетентностный подход → формирующее оценивание», утверждают, что он включает в себя много понятий, имеющих общее значение *метапредметности*, которая позволяет современному школьнику стать мобильным и конкурентоспособным в современном мире.

Поскольку достижение метапредметных результатов образования прямо влияет на развитие личности ученика, определим направленность на

метапредмет как одну из главных дидактических возможностей формирующего оценивания, позволяющих влиять на развитие личностных образовательных результатов школьников и обоснуем формирующее оценивание как метапредметный компонент содержания образования.

В современном образовательном процессе планируемые результаты сфокусированы на главных достижениях ученика, а не на содержании учебного предмета, как это представлено в знаниевой парадигме, где система оценивания была сосредоточена на констатации качества знаний. Как известно, у формирующего оценивания главная цель – улучшение результатов обучающегося, а не их измерение. Закономерно, что и системе образования необходимо ориентироваться на достижение всех результатов обучающихся. А значит, и содержание образования, представляющее педагогически адаптированный опыт человечества (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) в компонентах *знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений* должно перестраиваться в соответствии с данными требованиями.

В связи с этим И. М. Осмоловская констатирует, что цели образования в современном мире изменились, но отбор содержания образования осуществляется так же, как 50 лет назад. Основная цель изучения по-прежнему – основы наук. Учёный утверждает, что в настоящее время возникла парадоксальная ситуация, когда в целях образования выделяется ориентация на самопознание и самоопределение, формирование готовности осуществлять личностный выбор и изучение предметов должно быть направлено на развитие личности, а минимум содержания образования представляет совокупность научных знаний и предметных умений [110, с. 36]. И. М. Осмоловская анализирует следующие компоненты в содержании учебного материала: тексты учебника, в которых содержится прямая информация о ценности изучаемых объектов; тексты учебника, в которых содержится косвенная информация, позволяющая ученику самостоятельно сделать вывод о ценности объекта; задания на самостоятельную оценку и

выявление ценности объекта; задания на ценностный выбор и определение способа действия в предлагаемых ситуациях. Автор говорит, что задача самоопределения ученика как основы личностного роста должна обязательно решаться и в неспособности решать именно эту задачу видит несоответствие действующего содержания образования потребностям личности и общества. Учёный приводит такие аргументы в защиту своей позиции:

1) Содержание образования носит личностно отчуждённый характер;

2) В содержании образования отсутствует материал, направленный на формирование самопознания, самоопределения, ценностных ориентаций личности;

3) В содержании образования нет нацеленности на формирование ключевых компетенций личности, в том числе общеучебных умений [110, с. 55].

В процессе системного анализа мы проанализировали дефициты *на уровнях содержания образования*: теоретического анализа трудов учёных в области содержания образования в современном образовательном процессе (М. В. Кларин, И. М. Осмоловская и др.) - уровень общего теоретического представления; эмпирического анализа нормативных документов (ФГОС, «Фундаментальное ядро содержания образования» и др.) - уровень учебных предметов, уровень учебного материала; эмпирических методов включённого наблюдения за деятельностью обучающихся и учителей, анкетирования, опроса и изучения продуктов деятельности школьников - уровень взаимодействия учителя и обучающихся, уровень структуры личности ученика. На основании выделения дефицитов сделаны выводы о том, что личностные и метапредметные компоненты, как правило, представлены бессистемно. Так, если компонент заявляется на уровне теоретического представления, то на уровне учебных предметов, где личностные и метапредметные компоненты должны присутствовать в качестве универсальных, они не определены или пока не зафиксированы; по-

прежнему отсутствуют в учебниках и учебных пособиях (уровень учебного материала). И лишь на процессуальном уровне (уровне взаимодействия учителя и ученика) происходят изменения, связанные с реализацией системно-деятельностного подхода, а именно: внедрение деятельностных технологий в обучение, перестройка взаимодействия в сторону субъект-субъектных отношений между участниками процесса обучения, формирование у ребёнка картины мира средствами разных школьных предметов на основе межпредметности и другие.

Закономерны вопросы: «Насколько эффективным является процесс обучения, не имеющий связи с уровнем общего теоретического представления?», «Какие компоненты в содержании образования можно считать метапредметными и личностно ориентированными?», «Как данное содержание образования интериоризируется на уровне структуры личности ученика?» и др.

Авторы современных концепций метапредметного содержания образования (Ю. В. Громько, А. В. Хуторской, коллектив разработчиков ФГОС), а также авторы современных исследований метапредметного наполнения содержания образования (Н. И. Аксёнова, Н. А. Астахова, Н. В. Храмцова и др.), несмотря на разноплановость толкований понятия «метапредмет», едины в одном: целью метапредметного содержания образования является развитие личности школьника, освоение им технологии учебной деятельности и деятельности вообще, овладение самостоятельностью [2, 9, 10, 148].

Н. В. Храмцова считает появление определения «метапредметный компонент содержания образования» следствием необходимости интеграции учебных предметов, формирования универсальных действий, которые носят надпредметный характер, и базовых ценностей [148]. То есть, метапредметный компонент встраивается в содержание образования, является универсальным для любого учебного предмета и поэтому способствует формированию универсальных знаний, умений и способов

деятельности. Определяя метапредметный компонент содержания образования, Н. В. Храмцова говорит, что он состоит из объектов научного познания, зафиксированных в Фундаментальном ядре образования (ФГОС), и формирования метазнаний, метаумений, метаспособов в результате организованной метадеятельности [148]. Такой подход к процессу обучения способствует развитию личности средствами разных школьных предметов и внеучебной деятельности и позволяет сделать вывод о том, что метакомпоненты должны присутствовать в содержании образования.

Таким образом, метапредметный компонент содержания образования для нас складывается из набора метапредметных компетенций, основывающихся на следующих понятиях:

- *Метазнания* — сведения о методах и приемах познания, структуре знаний и способах работы с ними.
- *Метаумения* — универсальные общеучебные навыки и умения.
- *Метаспособы* — методы, которые помогают находить новые способы решения задач, нестандартные планы деятельности.
- *Метадеятельность* — умение совершать любую деятельность с предметами, универсальный способ деятельности.

Определим, за счёт каких характеристик формирующее оценивание встраивается в метапредметные компетенции (табл. 2).

Таблица 2. Метапредметные характеристики формирующего оценивания

Метапредметные компетенции	Характеристики формирующего оценивания
Метазнания	Обеспечивает знания о способах деятельности, о собственном знании/незнании, пробелах/успехах; знания о деятельности вообще и её компоненте – оценке; понимание роли оценки в любой деятельности
Метаумения	Развивает умение оценивать и прогнозировать свою деятельность и деятельность другого человека; формирует регулятивные универсальные учебные действия на основе развития этого умения, способствует развитию других универсальных действий (познавательных и коммуникативных)
Метаспособы	Позволяет овладеть системой действий, создаваемой самим человеком на основе самостоятельного умения оценивать и

	прогнозировать деятельность
Метадеятельность	Развивает навык САМОдеятельности и её самоосмысления на основе оценивания и рефлексии; формирует умение совершать любую деятельность на основе личностных ценностей, умений, выработанных самим человеком способов деятельности, навык выбора в ситуации нравственного конфликта или морально-этической направленности

Тот факт, что обозначенные характеристики формирующего оценивания отражают сущность выделенных учёными метапредметных компетенций, позволяет нам утверждать, что данный вид оценивания в процессе обучения имеет метапредметное содержание. На основе метапредметных характеристик формирующее оценивание в процессе обучения позволяет осуществлять преимущество в овладении метадеятельностью, ведь умение совершать любую деятельность невозможно без способности оценивать и прогнозировать результаты и последствия этой деятельности на основе знаний о себе и своих возможностях, умений эти возможности реализовать и сделать это самостоятельно, своими, выработанными в процессе деятельности способами. Следовательно, метадеятельность - это в том числе компетенция, приобрести которую может человек, овладевший метазнаниями, метаумениями и метаспособами. Это некий универсальный способ бытия человека в мире, который определяется уровнем владения перечисленными выше компетенциями. Значит, формирующее оценивание способствует овладению школьником метадеятельностью. С другой стороны, овладеть метазнаниями, метаумениями и метаспособами можно и на основе метадеятельности, которая обеспечивается на уровне процесса обучения формирующим оцениванием. Таким образом, формирующее оценивание может само являться метадеятельностью, на основе которой формируются метазнания, метаумения, вырабатываются метаспособы, и формирующее оценивание как знание о знании, умении оценивать и создавать новые способы действия на основе оценки способствует овладению метадеятельностью. Возникает вопрос: «Как формирующее оценивание встраивается в структуру

содержания образования, что позволяет считать его метапредметным компонентом данной системы?»).

Согласно принципам теории содержания образования, выделенным В. С. Леднёвым (принципу двойного вхождения базисных компонентов в систему и принципу функциональной полноты образования и функциональной полноты компонентов его содержания) формирующее оценивание мы рассматриваем как внешний, автономный (апикальный – авторский термин) компонент структуры содержания образования (выраженный явно) и как имплицитный, внутренний («сквозной», по мнению автора), (выраженный не явно) компонент. Так, обосновывая принцип двойного вхождения базисных компонентов в систему, В. С. Леднёв приводит пример двойного вхождения в структуру урока такого элемента, как контроль. С одной стороны, учёный называет его «сквозным» компонентом, так как он присутствует в том или ином виде на любом этапе урока, а с другой стороны, контроль деятельности учащихся – автономный компонент, который реализуется последовательно на уроке или в конце занятия [84, с. 62-67].

На основании этого мы считаем формирующее оценивание имплицитным, внутренним компонентом, встраиваемым за счёт своих характеристик в структуру содержания образования, а именно – на уровнях общего теоретического представления, учебных предметов и учебного материала. С другой стороны, на процессуальном уровне реализации содержания образования формирующее оценивание является самостоятельным компонентом процесса обучения, становясь автономным, внешним компонентом этой структуры (рис. 2).

Рисунок 2. Формирующее оценивание в структуре содержания образования

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Уровень общего теоретического представления

И М П Л И Ц И Т Н Ы Й К О М П О Н Е Н Т
Ф О Р М И Р У Ю Щ Е Е О Ц Е Н И В А Н И Е

ЗНАНИЯ

Характеристика формирующего оценивания:

О способах деятельности, о собственном знании/незнании, пробелах/успехах

УМЕНИЯ

Характеристика формирующего оценивания:

Оценивать и прогнозировать свою деятельность и деятельность другого человека

ОПЫТ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Характеристика формирующего оценивания:

На основе самостоятельного умения оценивать и прогнозировать деятельность, овладение системой действий, создаваемой самим человеком для решения проблем

ОПЫТ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ

Характеристика формирующего оценивания:

За счёт постоянного включения в учебный процесс ситуаций выбора и оценивания, на основе знаний о себе и своих ценностей формирование отношения к себе, к людям, к миру

Уровень учебных предметов

Формирующее оценивание

– универсальный компонент, реализуется в процессе изучения любого учебного предмета

Уровень учебного материала

Включение **формирующего оценивания** в учебный материал в виде ситуаций оценивания: практических заданий и упражнений (или включение в задания), способов выполнения действий

Уровень процесса обучения

(компоненты процесса обучения – Ю. К. Бабанский)

Целевой

Стимулирующе-мотивационный

Содержательный

Операционно-действенный

Контрольно-регулирующий

Оценочно-результативный

Уровень структуры личности ученика

Формирующее оценивание способствует достижению личностных, предметных и метапредметных образовательных результатов

**ФОРМИРУЮЩЕЕ
ОЦЕНИВАНИЕ**

**АВТОНОМНЫЙ
КОМПОНЕНТ**

Любой компонент содержания образования должен присваиваться учеником на уровне структуры личности. В нашем контексте - в виде субъектного опыта и субъектной позиции, способствующих развитию личностных образовательных результатов обучающихся. Если обратиться к структуре субъектной позиции школьника, выделенной нами в параграфе 1, то можно зафиксировать, что на уровне *самоопределения* - в контексте сформированности внутренней позиции личности развитие актуально адекватной прогностической самооценки обучающихся входит в структуру субъектного опыта ученика (Г. В. Репкина). Один из механизмов формирования такой самооценки – изменение системы оценивания (Ш. А. Амонашвили, Г. А. Цукерман и др.); на уровне *смыслообразования* – при установлении связи и мотива деятельности включение формирующего оценивания в учебную деятельность способствует управлению процессом целеполагания, когда ребёнок осознанно начинает принимать цель и управлять ею: от цели к результату. Кроме того, в рамках системно-деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин) установлен факт возможности формирования мотивации учения как основы смыслообразования деятельности (в данном случае – учебной) через отбор и структурирование учебного содержания, организацию ориентировочной основы деятельности и учебного сотрудничества. Личностный смысл учения постигается посредством специально организованной рефлексии, обеспечивающей понимание учеником своего отношения к учению, его результатам и себе как человеку, изменившемуся под влиянием этой деятельности [9, с. 36-37]. Именно такую рефлексию обеспечивает формирующее оценивание. На уровне *нравственно-этической ориентации* – при любом выборе, включая нравственный выбор, человек сначала оценивает ситуацию, только потом принимает решение на основе оценки. Его выбор тем вернее и тем более значим, чем обоснованнее. Чтобы такое обоснование появилось, надо учиться оценивать все варианты, понимать последствия своего выбора, искать альтернативы. Только постоянный процесс

(представленный формирующим оцениванием), интегрированный в учебную деятельность в качестве ситуаций оценивания, способен создать условия для такого выбора и его обоснования.

Это даёт нам основание утверждать, что формирующее оценивание, являясь метапредметным компонентом содержания образования, присваивается учеником в виде субъектного опыта личности, связанного с развитием самостоятельности, в содержании образования уже на уровне структуры личности ученика (рис. 2).

Таким образом, дидактическая модель содержания образования дополняется метапредметным компонентом – формирующим оцениванием, позволяющим сделать эффективным процесс обучения на основе связи этого процесса в содержании образования с уровнем общего теоретического представления.

Анализ научной литературы, связанной с рассмотрением формирующего оценивания и его особенностей, показал, что авторы рассматривают вопросы введения формирующего оценивания в образовательный процесс, в основном касаясь организационно-педагогических аспектов: методов преподавания и учения, учебных ситуаций, организационных форм, средств, разработки инструментария формирующей оценки (И. Логвина, Л. Рождественская, И. С. Фишман, Г. Б. Голуб); влияния формирующего оценивания на деятельность обучающихся и результаты этой деятельности (М. А. Пинская, Е. К. Михайлова, Л. В. Вилкова); разрабатывают группы методов и приёмов формирующего оценивания, занимаются обоснованием их сочетаний, структурно-содержательным анализом формирующего оценивания в образовательном процессе (Р. Х. Шакиров, А. А. Буркитова, О. И. Дудкина и др.), косвенно затрагивая аспекты влияния формирующего оценивания на развитие результатов обучающихся (личностных, метапредметных и предметных).

В связи с этим на основе анализа формирующего оценивания как компонента процесса обучения, обоснования как компонента содержания

образования мы смогли сформулировать следующие дидактические возможности, способствующие развитию личностных образовательных результатов обучающихся:

- наличие постоянных ситуаций оценивания в процессе обучения;
- педагогическое сопровождение развития личности ребёнка при формирующем оценивании;
- возможность реализации 3 функций формирующего оценивания: *ценностно-мировоззренческой, методологической и технико-технологической*;
- метапредметное содержание формирующего оценивания.

Таким образом, **формирующее оценивание** – это метапредметный процессуальный личностно ориентированный компонент содержания образования, позволяющий ученику стать субъектом учебной деятельности, который имеет следующие сущностные признаки: ситуации оценивания как любые образовательные ситуации, имеющие отношение к оценке или на её основе - к выбору; осуществление и реализация в режиме стратегии педагогического сопровождения *ценностно-мировоззренческой, методологической и технико-технологической функций*.

Как метапредметный компонент содержания образования формирующее оценивание способствует развитию субъектной позиции школьника в структуре личностных образовательных результатов обучающихся. Формирующее оценивание целесообразно использовать в процессе всего периода обучения школьников, но его максимальное влияние на формирование субъектной позиции ученика обеспечивается в период основной школы, когда происходит овладение учебной деятельностью обучающимися не только на практическом, но и на теоретическом уровне.

Сформулируем и обоснуем дидактические условия развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания в следующем параграфе.

Выводы по параграфу 1.2:

1. В процессе описания формирующего оценивания как компонента процесса обучения, представленного технологией формирующей оценки и техниками, выделен сущностный признак формирующего оценивания - ситуации оценивания как постоянный атрибут процесса обучения и учебной деятельности школьника, принимающий разные формы (вопросы обучающихся, диалоги, беседы, устные ответы, решения учебных задач и др.), свидетельствующие о степени владения знанием, умением, действием. В результате постоянного участия в ситуациях оценивания ребёнок конструирует субъектный опыт, приобретая субъектную позицию.

2. На основе теоретического анализа в отечественной и зарубежной научной литературе принципов, механизмов, техник, приёмов, средств введения формирующего оценивания в процесс обучения – инструментария, определены дидактические возможности данного вида оценивания: направленность на метапредмет, наличие ситуаций выбора и оценивания в учебной деятельности школьника, особая стратегия педагога при формирующем оценивании – педагогическое сопровождение развития личностных образовательных результатов обучающихся.

3. Посредством выделения метапредметных характеристик и представления дидактической модели формирующее оценивание обосновано в качестве метапредметного компонента содержания образования, способствующего развитию личностных образовательных результатов обучающихся за счёт формирования субъектной позиции школьника.

1.3 Дидактические условия развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания

В данном параграфе мы сформулируем и обоснуем дидактические условия развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.

Для этого сначала определим понятие «дидактические условия» в рамках исследования.

Одни дидакты полагают, что дидактические условия – это совокупность *объективных возможностей* содержания обучения, методов, организационных форм и материальных возможностей его осуществления, обеспечивающая успешное решение поставленной задачи (В. И. Андреев, В. А. Беликов, О. Ф. Фёдорова и др.), другие - определяют дидактические условия как *обстоятельства процесса обучения*, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей (М. В. Зверева, В. С. Егорова и др.). Несмотря на имеющиеся различия, в этих определениях присутствует общее: дидактические условия касаются почти всех характеристик процесса обучения (содержания, методов, организационных форм и т.п.).

В философии понятие «условие» обозначает то, от чего зависит нечто другое, как существенный компонент комплекса объектов, из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. Таким образом, активная роль категории «условие» требует обязательного внимания к тому, что при целенаправленном воздействии условий в каком-либо отношении должен сохраняться *положительный эффект* в других отношениях. Поэтому обозначим, что создаваемые *дидактические условия* всегда должны приводить к определенным *положительным результатам в обучении*. В связи с этим условия в том числе рассматривают как условия успешности, позволяющие, не снижая общего уровня обучения, достичь определенных более высоких результатов в чем-либо. Очевидно, что в зависимости от поставленных целей могут быть выделены различные аспекты и различное соотношение дидактических условий.

Важно также подчеркнуть, что дидакты выделяют условия, обеспечивающие эффективность учебного процесса применительно к деятельности как учителя, так и учащихся, отмечая, что результат определяется синхронностью их направленности (В. И. Андреев, В. И.

Логинова, Г. И. Шукина). Таким образом, дидактические условия должны обеспечить учителю возможность плодотворно учить, а учащимся успешно учиться. В определении Ю. К. Бабанского сформулировано именно это отличие. Под дидактическими условиями учёный понимает «такую обстановку (обстоятельства), при которой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание и учение) представлены в наилучшем взаимоотношении и которая дает возможность учителю плодотворно преподавать, руководить учебным процессом, а учащимся - усиленно учиться» [13, с. 49].

Однако, учитывая, что любое дидактическое условие должно иметь направленность на цель, применительно к нашей теме уточняем, что под дидактическими условиями станем понимать «совокупность условий процесса обучения, включающего формирующее оценивание, способствующих развитию личностных образовательных результатов обучающихся основной школы».

На основе рассмотрения в параграфе 1 понятия «личностные образовательные результаты обучающихся» и установления в качестве основы этих результатов субъектной позиции школьника; определения дидактических возможностей формирующего оценивания в процессе обучения в параграфе 2 сформулируем *дидактические условия* развития личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания:

1) педагог организует учебную деятельность школьника с использованием ситуаций выбора и оценивания;

2) в процессе обучения школьник конструирует субъектный опыт личности за счёт развития специальных умений по управлению своей учебной деятельностью на основе самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации, приобретая субъектную позицию;

3) деятельность педагогов по развитию личностных образовательных результатов средствами формирующего оценивания осуществляется с помощью стратегии педагогического сопровождения.

Обоснуем первое дидактическое условие.

В параграфе 1.2 мы определили, что сущностным признаком формирующего оценивания являются ситуации выбора и оценивания, которые рассматриваются как любые образовательные ситуации в деятельности школьника - на учебном занятии, в процессе обучения, создаваемые учителем для получения постоянной обратной связи с целью улучшения результатов деятельности каждого обучающегося. Мы также установили, что этим ситуациям соответствуют техники формирующего оценивания.

О необходимости создания в процессе обучения таких ситуаций: «ситуаций оценивания», «образовательных ситуаций» - для формирования субъектного опыта и субъектной позиции обучающихся говорят современные научные исследования. Так, М. Р. Битянова предлагает в современном процессе обучения использовать ресурс современных образовательных технологий, позволяющих проектировать *образовательные ситуации* и создавать условия для развития субъектности [19, с. 6]. Е. В. Лапицкая отмечает, что в учебной деятельности необходимо создавать такие *ситуации*, где будет возможно обучающемуся совершать индивидуальный выбор, формировать индивидуальные смыслы для развития субъектного опыта [83, с.56]. Кроме того, важной в этом процессе, по мнению учёного, является организация постоянного анализа субъектами-обучающимися хода и результатов деятельности, своего участия, участия других субъектов в учебной деятельности, определение изменений в деятельности, выявление причин, прогнозирование следствий, оценка эффективности. Это даёт нам основания утверждать, что именно формирующее оценивание обеспечивает такую организацию учебной деятельности и её постоянный анализ учеником. Таким образом, ситуации выбора и оценивания являются частью учебной

деятельности ученика, направленной на конструирование субъектного опыта и приобретение субъектной позиции. Рассмотрим, за счёт чего осуществляется присвоение опыта учеником.

В современной гуманистической науке почти все процессы, связанные с *деятельностью* человека, осмысливаются через призму их ценностного взаимовлияния. Так, М. Р. Битянова говорит о том, что «педагогу, помогающему обрести ребёнку самостоятельность в управлении своей жизнью, важно научиться работать с внутренней сущностью ребёнка, его ценностными устремлениями...» [19, с. 6]. По мнению Н. А. Асташовой, ценность (в общем виде) – это внутренне, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности [10, с. 110]. Ценности признаются Д. А. Леонтьевым действующими образованиями, выступающими *регуляторами поведения* индивидов вне зависимости от их отражения в сознании [89, с. 24-25]. Е. В. Ярина в этой связи полагает, что ценностные ориентации представляют собой внутриличностное образование, формируемое в процессе интериоризации ценностей и жизненного опыта человека. Система ценностных ориентаций образует стержень сознания личности, позволяющий человеку определять цели и направления своего развития, регулировать своё поведение [174, с. 162]. Кузнецова Е. Г. считает проблему трансформации общественных ценностей в личностные, утверждения их в индивидуальном сознании одной из фундаментальных проблем человеческого существования. Учёный полагает, что известные другим знания человек не может просто «взять» - он должен их для себя открыть заново, при этом деятельность по этому открытию должна быть наполнена личностным смыслом. Приводя в пример мнения теологов, философов и психологов, Е. Г. Кузнецова говорит, что такое знание (по усвоению ценностей) не может быть безличным, оно включает не только *знание*, но и *отношение к знанию*, которое появляется в жизненных связях субъекта. Именно такие присвоенные ценности обозначаются понятием «личностные ценности». Автор приводит в пример мнения других учёных (Б.

С. Братуся, М. Рокича, Ш. Шварца, У. Билски), которые в числе прочего называют среди признаков личностных ценностей такие: *рефлексия и осознанность, управление выбором или оценкой поведения личностью, событий* [81, с. 20]. Кузнецова Е. Г. также пытается определить позицию в отношении ценностных ориентаций личности и, опираясь на мнение американских социологов У. Томаса и Ф. Знанецкого, которые также рассматривали ценностные ориентации как составляющую *ситуации*, когда ценности интериоризируются индивидом, превращаясь в сознательные регуляторы его поведения, она подчёркивает, что личностные ценности могут быть названы ценностными ориентациями личности. Здесь автор указывает на то, что ценностная реальность (события по формированию ценностей) заключается не в преподавании конкретных ценностей, а в так называемом «разъяснении» *ценностного процесса* – этапов выбора с оценением действий. По мнению Е. Г. Кузнецовой, «выбор» и «оценивание» характеризуют суть процесса продуцирования личностных ценностей, или ценностных ориентаций личности, и если нет «выбора и оценивания» (как ситуаций развития), то нет и ценностного поведения. А это, считает Е. Г. Кузнецова, означает, что воздействовать педагогически правильно на личностные ценности (ценностные ориентации личности) нужно не «указыванием» или «преподаванием» ценностей, а созданием для личности таких условий, которые формировали бы у индивида именно навык «выбора и оценивания» [81, с. 23-24].

В контексте нашего исследования это означает, что принятие учеником собственной субъектной позиции, присвоение им личностных ценностей на уровне структуры личности в виде знаний, умений, отношений – субъектного опыта происходит в процессе ситуаций выбора и оценивания. Таким образом, в ситуации активной деятельности (созданной в том числе с учётом наличия ситуаций «выбора» и «оценивания») у ребёнка развивается самостоятельность, формируются личностные ценности, без которых невозможно присвоение субъектного опыта и развитие субъектной позиции.

Формулируя вывод, обозначим следующие важные для нас аспекты аксиологического подхода к развитию личностных образовательных результатов обучающихся:

1. понятия «личностные ценности» и «ценностные ориентации личности» мы, вслед за Е. Г. Кузнецовой, станем считать тождественными;

2. личностные ценности формируются в учебной деятельности, представляющей собой ситуации «выбора» и «оценивания»; на этом основании они присваиваются индивидом, влияя через развитие субъектного опыта на формирование субъектной позиции;

3. ситуации «выбора» и «оценивания», в которых формируются личностные ценности, обозначим как образовательные ситуации выбора и оценивания (сущностный признак формирующего оценивания), способствующие становлению самостоятельности в выборе и принятии решения, самооценки, субъектной позиции личности;

4. личностные образовательные результаты обучающихся основной школы формируются и развиваются вместе с личностными ценностями субъекта (и оказывая на них влияние, и развиваясь на их основе).

Значит, принимая самостоятельность в управлении своей учебной деятельностью как личностную ценность, ребёнок приобретает и внутреннюю позицию самоопределения, и личностный смысл в деятельности, который становится основой саморегуляции поведения, влияя на конкретный выбор и на длительную жизненную перспективу. Иными словами, конструируя субъектный опыт в деятельности и приобретая субъектную позицию, школьник готов к осуществлению любой деятельности в будущем в роли субъекта.

Обратимся к обоснованию ситуаций выбора и оценивания как условия развития личностных образовательных результатов обучающихся.

Мы установили, что субъектную позицию можно развивать в ситуациях «выбора» и «оценивания», которые педагогу необходимо выстраивать в процессе обучения ребёнка, включать в его учебную

деятельность. Таким образом, само по себе формирующее оценивание содержит в себе только потенциальную возможность для развития субъектной позиции личности школьника. Необходимо, чтобы в систему формирующего оценивания как компонента процесса обучения были встроены ситуации выбора и оценивания.

Определим механизм их совместного влияния на развитие личностных образовательных результатов обучающихся.

По мнению М. Р. Битяновой, педагогическая деятельность, направленная на развитие субъектной позиции, представляет собой синтез личностного влияния и технологии. Она считает, что такая деятельность может осуществляться, если есть следующие ресурсы.

1 ресурс заключается в том, что сначала должен сложиться личный контакт ребёнка и педагога. В нём учёный видит готовность ребёнка присваивать ценности и смыслы.

2 ресурс развития субъектной позиции у Битяновой М. Р. – проектирование и реализация *образовательных ситуаций*.

Под *образовательной ситуацией* учёный понимает *совокупность условий и обстоятельств совместной деятельности педагога и учащихся, предполагающая активную позицию ребёнка, особым образом спроектированная для решения конкретной задачи развития* [18, с. 24]. Автор предлагает два вида таких ситуаций: 1) ситуации, направленные на развитие субъектности как способности управлять своей деятельностью на основе целей и 2) ситуации для развития субъектной позиции как способности управлять своей деятельностью на основе ценностей.

Первые образовательные ситуации рассмотрим в контексте нашего исследования подробно, потому что определение субъектной позиции, обозначенное нами, близко по характеристике с субъектностью, выделяемой М. Р. Битяновой.

Данные ситуации совпадают по структуре со структурой деятельности и включают следующие компоненты: целеполагание, планирование

действий, выполнение действий, контроль и коррекция, оценивание результата, рефлексия. Здесь автор подчёркивает одну важную для нашего исследования особенность образовательной ситуации – её деятельностная структура открыта и понятна обучающимся. Отметим, что формирующее оценивание как метапредметный компонент содержания образования также имеет деятельностную структуру, цель которой - объяснение школьнику структуры учения. Рассмотренный нами в параграфе 1.2 алгоритм технологии формирующей оценки (перевод образовательной цели в планируемые результаты деятельности обучающихся (задачи деятельности, критерии оценки), оценивание по критериям, постоянная обратная связь, коррекция деятельности посредством самооценки и взаимооценки, достижение результатов) и спроектированные на основе данного алгоритма техники формирующего оценивания, в основном долговременные (рассчитанные на тему, курс, модуль, целый учебный год, такие как: Дневник самооценки, Недельные отчёты, Рейтинговая карта и др.), позволяют установить связь таких образовательных ситуаций с формирующим оцениванием в процессе обучения, обосновать их в качестве ситуаций выбора и оценивания (рис. 3).

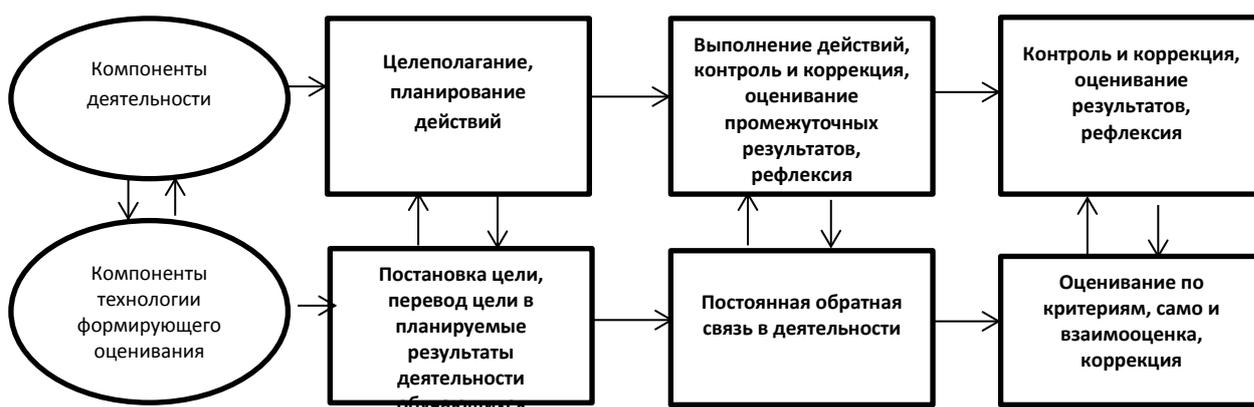


Рисунок 3. Технология формирующего оценивания в структуре образовательных ситуаций деятельностной направленности

Отметим, что компоненты технологии и деятельности в образовательной ситуации совпадают. Специфика формирующего оценивания заключается в том, что компоненты деятельности (контроль и

коррекция, оценивание промежуточных результатов, рефлексия) присутствуют и на этапах выполнения действий, делая этот процесс индивидуальным и непрерывным, за счёт чего и осуществляется постоянная обратная связь. При этом выбор обеспечивается ученику на любом этапе деятельности, поскольку он заранее спрогнозирован градацией планируемых результатов в соответствии с возможностями обучающегося. А присутствующая почти на всех этапах деятельности рефлексия создаёт условия для формирования личностных ценностей в деятельности. Таким образом, технология формирующего оценивания и некоторые долговременные техники формирующего оценивания, являясь открытой деятельностной структурой, могут использоваться в качестве образовательных ситуаций выбора и оценивания, способствуя развитию личностных образовательных результатов обучающихся основной школы.

Вторые образовательные ситуации, связанные у М. Р. Битяновой с приобретением *религиозных ценностей*, также построены на деятельности, но уже имеющей ценностные основания. Здесь появляется вторая задача – не просто осуществить деятельность, но и воплотить в ней и её результате осмысленную и принятую ценность. Усложняется структура такой деятельности – появляется важный этап, который предшествует цели, выявление или определение ценностных оснований будущей цели. Каждый шаг в такой деятельности потенциально содержит в себе ценностный вопрос [18, с. 59].

Сопоставим этапы ценностной деятельности (по Битяновой М. Р.) с характеристиками деятельности ученика в процессе формирующего оценивания (таблица 3):

Таблица 3. Ценностные основания учебной деятельности в процессе формирующего оценивания

Этапы ценностной деятельности, включающие характеристики-вопросы	Ценностные характеристики деятельности обучающегося в процессе формирующего оценивания
Этап «Ценность»: Ради чего? Зачем? Почему?	Ценность учебной деятельности для обучающегося, возникающая в результате

	<p>индивидуализации по отношению к нему в ходе формирующего оценивания, включающая:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ценность понимания процесса учения; • ценность приобретения самостоятельности в учении, осознания себя субъектом; • ценность возможности улучшения собственных результатов на основе постоянной обратной связи и сравнения своих достижений со своими достижениями
Этап «Цель»: Как можно эту ценность воплотить? Как можно понять, что я сделал то, что задумывал?	Планируемые результаты учебной деятельности школьника – критерии оценки его деятельности, делающие цель понятной и доступной, позволяющей измерить то, что сделано, и определить то, что сделать необходимо
Этап «Планирование»: Как надо действовать, чтобы достичь этой цели и удержать эту ценность?	Критерии оценки деятельности – это и задачи по достижению цели, способствующие пониманию и осознанию процесса деятельности учеником
Этап «Действия и контроль»: То ли я делаю? Не потеряна ли ценность, ради которой я действую?	Постоянный, пооперационный контроль в деятельности, направленный на соотнесение цели и результата, цели и задач, собственного продвижения в деятельности, дальнейшего прогнозирования
Этап «Оценивание»: Достиг ли я результата? Воплощена ли в результате ценность?	Оценивание как процесс, включающий понимание учеником своего изменения в деятельности и механизмов, способствовавших этому изменению
Этап «Рефлексия»: Стоила ли цель усилий? Нужно ли это делать в дальнейшем? Что можно улучшить? Чему я научился в процессе?	Непрерывная рефлексия в деятельности, формирующая ценностное отношение к ней, развивающая способность понимания учеником собственного приращения, определения дефицитов и путей их ликвидации

Таким образом, формирующее оценивание предполагает ценностные основания учебной деятельности и каждая техника формирующего оценивания. Уточним, что речь здесь о ценности учебной деятельности, и отношения к деятельности самого ученика, а не других типах ценностей (в т.ч. религиозных, как у М. Р. Битяновой).

Следовательно, ситуации выбора и оценивания имеют *деятельностную структуру и ценностные основания*, позволяющие считать их механизмом формирующего оценивания, который способствует развитию личностных образовательных результатов обучающихся основной школы.

Доказательством включения в процесс обучения ситуаций выбора и оценивания станем считать специально отобранный педагогом дидактический материал (разработанный автором исследования учебно-методический комплект, включающий: пособие для обучающихся и учебно-методическое пособие для учителя) и постоянное (системное) применение педагогом технологии и техник формирующего оценивания в процессе обучения. В качестве результативности данного дидактического условия будем рассматривать развитие личностных образовательных результатов обучающихся на основе расширения субъектного опыта и формирования субъектной позиции.

Обоснуем **второе дидактическое условие**.

В параграфе 1.1 мы установили связь личностных образовательных результатов обучающихся с субъектной позицией, обозначили деятельность по приобретению субъектной позиции как субъектный опыт.

Основным *признаком* субъектного опыта Е. В. Лапицкая считает *осознание человеком своих возможностей в жизнедеятельности и правил организации собственных действий*. Под формированием субъектного опыта автор понимает процесс раскрытия в учебной деятельности своих способностей, приобретение новых качеств, формирование новых смыслов, преобразование ценностей *в деятельности* [82, с. 350]. В качестве основы данного опыта для нас выступают: развитие прогностической самооценки ученика в учебной деятельности, выстраивание ребёнком индивидуального образовательного маршрута, приобретение школьником мотивации достижения, стремление ребёнка к самоизменению за счёт последовательного овладения инструментами деятельности, становление умения делать выбор и обосновывать его.

Мы установили, что субъектный опыт - индивидуальный, а значит, он не может быть передан от учителя к ученику, ему нельзя научить. Учитель лишь сопровождает развитие личности ребёнка, создавая условия в процессе обучения (включая ситуации выбора и оценивания), а ученик *конструирует* этот *опыт сам* в учебной деятельности, *приобретая субъектную позицию*.

Обоснуем данное положение в качестве дидактического условия развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.

В отечественной науке понятия «субъектность» и «позиция» рассматриваются в качестве особого личностного качества, которое связано с активно-преобразующими свойствами и способностями человека, проявляющимися именно в *деятельности*. Функция субъектности как способности самостоятельно полагать действие, по мнению Лобастова Г. В., заключается в том, что весь мир созданных человеком вещей имеет своё назначение и свою функцию, которые осуществляются только в деятельности человека, ставящего и реализующего свои цели [96, с. 15]. Субъектность, по мнению О. Б. Даутовой, реализуется как деятельностно-преобразующий способ бытия человека, целенаправленное развитие умений проектирования своей жизни средствами познания и преобразования мира и самого себя [54, с. 17]. С. Л. Рубинштейн рассматривает субъекта как сознательно действующее лицо, являющееся центром перестройки бытия, роль которого заключается в том, что он своим познанием и действием *конструирует* бытие [128, с. 43]. Битянова М. Р. считает, что, если нет условий для включения в *деятельность*, нет возможности *развития субъектных качеств* [17, с. 9].

Таким образом, формирование субъектной позиции школьника возможно только в деятельности.

А. Н. Леонтьев утверждает, что в исследовании личности нельзя ограничиваться выяснением предпосылок, а нужно исходить из развития деятельности, её конкретных видов, форм и тех связей, в которые они

вступают друг с другом, так как их развитие радикально меняет значение самих этих предпосылок [86, с. 202]. Кроме того, Леонтьев А. Н. говорит, что нужно идти в определении развития личности не от приобретённых знаний, умений и навыков к характеризваемым ими деятельности, а от содержания и связей деятельностей к тому, как и какие процессы их реализуют, делают их возможными. То есть, для того чтобы понимать результат деятельности, надо осмысливать путь к результату. Путь к результату – это процесс обучения, организованный педагогом для ученика, - учебная деятельность школьника, приобретение субъектного опыта.

Рассмотрим особенности традиционного процесса обучения в трудах современных учёных и место ученика в этом процессе, а также особенности современной теории обучения, базирующейся на философии конструктивизма и способствующей развитию личности.

В. Т. Кудрявцев и Г. К. Уразалиева отмечают, что в традиционных подходах к обучению представляется неприемлемым, что ребёнок может конструировать деятельность наравне с взрослым. Так или иначе взрослый задаёт деятельность и организует её, а ребёнок выполняет (даже творчески, самостоятельно). Авторы говорят, что это доминирующая форма включения ученика в готовую деятельность, которая фактически исключает субъектность [138, с. 9]. Авторы даже предлагают провозгласить новый принцип – вместо принципа активности *принцип субъектности*. Отметим, что реализация стратегии педагогического сопровождения личностных образовательных результатов обучающихся возможна именно на основе данного принципа.

По мнению В. О. Богдановой, поскольку в традиционной системе обучения знания – это набор сведений, где в самой системе нет места гибкости мышления и активности субъекта, в качестве результата образования человек получает зафиксированный демонстрационный продукт, который никак не согласуется ни с его жизненным опытом, ни с личной позицией по отношению к этому продукту, который воспринимается

как отчуждённый [23, с. 43]. Отметим, что такой продукт мы не можем считать самостоятельным конструированием личности в деятельности, поэтому его нельзя назвать субъектным опытом. Гусева Н. В. считает, что в парадигме «готового знания» отбор «передатчика» или «получателя» готового знания осуществляется по признакам весьма далёким от того, что характеризует личность [97, с. 92].

Таким образом, выполняя механически любую деятельность, без осмысления, без личного принятия смысла деятельности, без понимания цели, без рефлексии, без оценивания, субъект остаётся в позиции «ведомого», субъект «бессубъектен». А значит, он не приобретает субъектного опыта и субъектной позиции. Следовательно, развитие личностных образовательных результатов обучающихся, связанных с развитием субъектного опыта и субъектной позиции школьника, возможно только в деятельностной парадигме урока.

Современные системы обучения (интерпретируемые на основе философии конструктивизма), по мнению многих учёных, позволяют ученику конструировать знания, умения, способы действий, отношения – создавать собственный конструкт, т.е. субъектный опыт. Обоснуем это положение.

Так, И. С. Фишман и Г. Б. Голуб дают философскую интерпретацию традиционной и современной систем обучения. По их мнению, традиционная теория обучения исходит из того, что все знания и умения, включая простые и сложные, состоят из совокупности мелких, разложимых на элементы частей, которые, существуя в разрозненном виде, могут складываться, создавая модификации новых знаний, новых умений, что любое сложное или простое знание можно разбить на несколько мелких умений, каждому из которых можно научиться без ущерба для других. Современные же теории обучения, основанные на философии конструктивизма, базируются на том, что отдельные механически заученные факты забываются, потому что не имеют смысла для обучающегося [146, с. 10]. Такое знание бесполезно, его

нельзя применить в новой ситуации, обобщить или модифицировать. Современное обучение понимается как процесс *конструирования знания*. И знание уже – это не просто набор разрозненных фрагментов, это картина мира, на основе которой ребёнок (будущий взрослый) станет выстраивать дальнейшую жизнь. Поскольку в центре такой деятельности находится сам обучающийся, с его самоопределением, присвоением личностного смысла, оценкой и выбором, то эту *деятельность* можно считать *конструированием субъектного опыта*.

Таким образом, новое направление философии – конструктивизм – связано в том числе с появлением и формированием субъектного опыта личности как собственного конструкта; в современном мире конструктивизм приобретает черты педагогической философии, способной адаптироваться к окружающей действительности. Выделим основные черты конструктивизма как педагогической философии для обоснования процесса конструирования учеником субъектного опыта в учебной деятельности.

А. Ю. Антоновский утверждает, что в рамках философии *конструктивизм* утверждает подход, согласно которому всякая познавательная деятельность человека является конструированием, продуктом деятельности которого является конструкт [8].

Ф. Н. Козырев описывает *конструкт* как ключевое понятие деятельности. По его мнению, конструкт связан с опорой на личный опыт ребёнка, с социальной микросредой, в которой этот опыт формируется, с педагогическим пространством как местом взаимодействия опыта жизни ребёнка, с целью воспитания как проектирования развития личности, с позицией педагога как наблюдателя и исследователя, с его «невидимой» ролью в процессе обучения. Наблюдения педагога и конечная цель его конструкта – внутренние нарративы и личностные конструкты учащихся. А ключевой процесс – не предъявление ребёнку идеалов и смыслов, и даже не их совместное отыскание, а создание условий, при которых происходит встраивание внешних содержаний во внутренние структуры личности (к уже

имеющемуся у ребёнка и осмысленному им индивидуальному опыту) и изменение этих структур в данном процессе [69, с.6]. Таким образом, под конструктом мы понимаем – непрерывный субъектный опыт, приобретаемый ребёнком в деятельности.

Конструктивизм представляет такую педагогическую философию, ключевая идея которой заключается в том, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде. Считается, что можно лишь создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания личности. Учитель использует все подходящие средства, чтобы развивать самостоятельность учеников и ответственность детей за своё обучение. Одним из таких средств является формирующее оценивание.

Мы установили, что личностный результат достигается в деятельности, но организованной так, чтобы ребёнок был вовлечён во все этапы деятельности, осмысливал всю деятельность (от замысла до коррекции результата), определяя для себя ценность деятельности, присваивая личностные ценности. Мы определили единицу такой деятельности - ситуации выбора и оценивания, в которых происходит конструирование субъектного опыта учеником в процессе *действий выбора и оценивания*.

Под выбором в контексте нашего исследования мы понимаем активность человека, заключающуюся в оценке им своих возможностей в конкретной ситуации, в целостном акте оценивания себя как личности для определения своего дальнейшего пути. При этом само *оценивание* для нас выступает и как *процесс* (Ш. А. Амонашвили) – *формирующее оценивание*, и как *действие* (А. А. Вегнер) – *в образовательных ситуациях выбора и оценивания*, и как *деятельность* – постоянный процесс оценивания (С. П. Безносков), а также как *совокупность специальных умений* (Л. И. Мнацаканян) – *в качестве составляющей субъектного опыта ученика*. Таким образом, в комплексе этих составляющих мы рассматриваем оценивание как компонент ситуации.

Оценивание как компонент образовательной ситуации выбора и оценивания ценен для нас тем, что позволяет анализировать выбор, совершаемый школьником и заключающийся в его готовности ответить на вопросы: «Изменюсь ли я, если сделаю этот выбор?», «Какой я сейчас, и надо ли мне меняться или что-то менять?», «Готов ли я что-то изменить?», потому что именно готовность к результатам, которые последуют после выбора, определяет осознанность и необходимость выбора и принятия тех или иных решений.

Л. С. Выготский отмечал, что овладение «реакцией выбора» связано с процессом обучения произвольному управлению своей деятельностью. С точки зрения Д. А. Леонтьева и Н. В. Пилипко, выбор предстает как внутренняя, сложно организованная деятельность по конструированию оснований для сравнения альтернатив по известному субъекту критерию. При этом, если выбор личностный или экзистенциальный, то он предполагает *конструирование* самим человеком как *критериев* выбора, так и *альтернатив*, вместе с возможными будущими, являющимися следствиями выбора [87, с. 102].

Таким образом, действия «выбор» и «оценивание» как компоненты образовательной ситуации выбора и оценивания, присваиваемые учеником, входят в его субъектный опыт.

По мнению Е. В. Лапицкой, опыт как категория представляет собой не пассивное содержание сознания, а постоянно переосмысливается, подвергается критике и преобразуется в процессе деятельности [82, с. 349]. Эти характеристики также позволяют нам считать такой опыт конструктом. Субъектный же опыт личности, с которым школа должна работать (И. С. Якиманская), является постоянно изменяющимся конструктом обучающегося за счёт продуктивной деятельности.

Присвоение ребёнком опыта деятельности в процессе ситуаций выбора и оценивания на уровне структуры личности происходит посредством принятия на основе осознания и осмысления такого опыта (или конструкта) в

качестве личностных ценностей. Так опыт становится субъектным, способствуя приобретению субъектной позиции (рис. 4).



Рисунок 4. Процесс конструирования субъектного опыта обучающегося и приобретения субъектной позиции

Осуществляя такую деятельность *сам* на основе самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации, ученик учится *прогнозировать любую деятельность и своё место в ней, составлять маршрут своего учения; у него появляется личностный смысл; он учится делать выбор и обосновывать его – то есть, конструирует субъектный опыт в деятельности, приобретая субъектную позицию.*

Формирование субъектной позиции школьника, за счёт динамичных изменений в её показателях – субъектном опыте ученика, станем считать результатом развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания. При

этом обозначим, что критерии субъектной позиции для нас более стабильны, а показатели динамичны.

Обоснуем третье дидактическое условие.

Процессом обучения и развития ребёнка управляет педагог. З. А. Абасов отмечает, что, когда говорят о развитии ученика как субъекта деятельности, полагают, что учитель как человек, транслирующий опыт человечества, эту деятельность будет организовывать, но только в том случае, если сам он является субъектом и понимает ценности такого подхода, – в таком случае педагог может способствовать развитию субъектной позиции ученика [138, с. 35-36].

Исследователи субъектной позиции ребёнка уверены, что развитая субъектность в преобладающем большинстве случаев вырастает в человеке лишь при условии целенаправленной деятельности взрослых. Педагогу, помогающему человеку обрести самостоятельность в управлении своей жизнью, важно научиться взаимодействовать с внутренней сущностью ребенка, его ценностными устремлениями, находить гармоничное сочетание стремления и права быть самим собой с социальными требованиями и ценностями.

Борытко Н. М. и Мацкайлова О. М. считают, что субъектная позиция – это, с одной стороны, «продукт» собственной работы человека, а с другой стороны, результат работы взрослых людей, которые создают условия для развития ребёнка [32, с. 11]. Учёные называют субъектную позицию преимущественно образовательным результатом, который вне педагогической поддержки имеет мало шансов сформироваться. По мнению учёных, продуманная система педагогической деятельности, направленная на развитие субъектной позиции учащихся – основное и необходимое условие.

Е. В. Лапицкая утверждает, что для педагога сегодня важно не только овладеть новыми формами, средствами и приёмами, ему необходимо «найти индивидуальность» в ребёнке, учитывать личностные особенности каждого, с этой целью индивидуализировать процесс обучения, работая с субъектным

опытом учащихся [82, с. 351]. В деятельности педагога основополагающим принципом должна стать опора на авторскую позицию личности, признание уникальности каждого участника образовательной деятельности, признание субъектного опыта как ведущего фактора развития. В этом учёный видит изменение роли учителя – педагог координирует, организует образовательную деятельность, создаёт условия для развития и сопровождает этот процесс [83, с. 56].

Таким образом, деятельность по развитию личностных образовательных результатов и их основы - субъектной позиции и субъектного опыта возможна только в режиме педагогического сопровождения.

Н. О. Яковлева говорит, что в педагогическом сопровождении педагог, выполняя свою профессиональную функцию, сопровождает не саму личность, а те процессы, которые способствуют её становлению (например, учебную деятельность, развитие и др.) [173, с. 47]. Учёный объясняет этот факт связью между педагогикой как наукой, изучающей педагогический процесс, и педагогическим сопровождением как компонентом данного процесса, который относится к педагогическим явлениям, имеющим процессную природу, а не к самим людям.

Яковлева Н. О. выделяет следующие характеристики педагогического сопровождения: 1) имея деятельностную природу, влияет на сопровождаемое явление; 2) управляет траекторией явления; 3) носит индивидуальный характер, соответствует условиям и особенностям сопровождаемого явления; 4) функционирует в специально созданной среде с оптимальными условиями для сопровождаемого явления; 5) имеет непрерывную структуру, но определяется рамками «начала и конца» в отличие от педагогической поддержки; 6) опирается на результаты мониторинговой диагностики сопровождаемого явления, которые обуславливают дальнейшие действия педагога.

Следует отметить: мы в первую очередь учитываем, что педагогическое сопровождение в этом случае базируется на убеждении учителя в том, что обучаемый сам способен организовывать учебную деятельность, занять субъектную позицию, а роль педагога – сопровождать этот процесс ненавязчиво, создавая оптимальные условия для приобретения субъектного опыта обучающимися в процессе обучения через создание ситуаций оценивания (обязательно с опорой на диагностику образовательных результатов обучающихся).

Поскольку понятие «педагогическое сопровождение» является общепедагогическим и указывает на сопровождение разных педагогических процессов и явлений, уточним, какие конкретные характеристики будут указывать на применение учителями стратегии педагогического сопровождения при формирующем оценивании.

Так, Г. С. Птушкин и Т. Н. Дегтярёва считают, что предметом сопровождения является процесс создания условий для проявления субъектом самостоятельности в принятии решений [124, с. 173].

Педагогическое сопровождение, как и педагогическую поддержку (О.С. Газман), понимают как процесс помощи тому, что уже есть в наличии у субъекта, но на недостаточном уровне. В нашем исследовании - это недостаточность субъектного опыта для сформированности субъектной позиции. Кроме того, при формирующем оценивании важна опора на субъекта (принятие учителем ребенка в качестве субъекта учебной деятельности). В данном случае можно говорить о том, что сопровождается развитие самостоятельности ученика, принимаемого в качестве субъекта, но с недостаточно развитым субъектным опытом, способствующим приобретению субъектной позиции. Следовательно, направленность на развитие субъекта можно считать одной из характеристик педагогического сопровождения при формирующем оценивании.

Е. И. Казакова понимает сопровождение как метод, который заключается в создании условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Под ситуациями жизненного выбора ученый понимает множественные проблемные ситуации, участвуя в которых, ребенок учится определять для себя путь *прогрессивного или регрессивного развития* [65, с. 28]. Кроме того, сопровождение – это не любая помощь, а такая, в основе которой сохранение максимума свободы и ответственности ребенка за выбор варианта решения в таких ситуациях (при минимальном участии педагога). Заметим, что само формирующее оценивание представляет собой тщательно спланированную деятельность – создание условий для выбора и оценивания обучающегося в учебной деятельности. Следовательно, предоставление выбора является атрибутом педагогического сопровождения при формирующем оценивании.

В. А. Слостенин и И. А. Колесникова называют одним из главных средств педагогического сопровождения педагогическое наблюдение как постоянный процесс с целью своевременной коррекции деятельности педагога, способствующей достижению педагогических целей [135, с. 129]. В системе формирующего оценивания педагогическое наблюдение как метод необходимо в процессе обратной связи для помощи ребенку в выстраивании индивидуального образовательного маршрута. Следовательно, педагогическое наблюдение становится важным компонентом педагогического сопровождения при формирующем оценивании.

Таким образом, под *педагогическим сопровождением развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания* мы станем понимать непрерывную *деятельностную позицию педагога*, заключающуюся в следующих характеристиках:

- *принятие ребенка в качестве субъекта учебной деятельности, выражающееся в следующих действиях: передача механизмов управления учебной деятельностью (самооценка предшествует оценке учителя); принятие обоснованного отказа ребенка от выполнения учебной деятельности (планирование альтернативы); доверие к само и взаимооценке учеников;*
- *предоставление ребенку максимума свободы и ответственности за любой выбор в процессе учебной деятельности (при минимальном участии педагога), выражающееся в следующих действиях: постоянное тщательное планирование ситуаций выбора и оценивания в процессе обучения для максимального вовлечения ученика в процесс принятия решения; принятие любого обоснованного решения ученика, касающегося процесса учебной деятельности; готовность к постоянной коррекции педагогической деятельности на основе обратной связи;*
- *постоянное педагогическое наблюдение с целью индивидуализации и дифференциации процесса обучения, выражающееся в следующих действиях: наблюдение как техника формирующего оценивания на учебном занятии, помогающая скорректировать процесс обучения; наблюдение как метод, позволяющий диагностировать степень развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы.*

При этом условии формирующее оценивание начинает выполнять обозначенные нами в параграфе №2 функции: *ценностно-мировоззренческую, методологическую, технико-технологическую.*

Рассмотрим теоретические аспекты процесса педагогического сопровождения развития личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания для определения в этом процессе функций формирующего оценивания.

Для этого обратимся к рассмотрению педагогического сопровождения как категории в трёх аспектах (Н. О. Яковлева):

1) как часть процесса обучения

Здесь мы отметим, что поскольку *технико-технологическая функция* формирующего оценивания выражается в том, что оно технологизирует процесс обучения за счёт самой технологии формирующей оценки и техник, то данная функция реализуется в режиме педагогического сопровождения, являющегося частью процесса обучения;

2) как ведущий принцип организации процесса обучения

В этом контексте мы отмечаем, что одним из принципов организации обучения является принцип сознательности и творческой активности обучаемых, который утверждает их субъектность в учебном процессе. В нашем контексте это означает, что, принимая этот принцип в качестве ведущего в обучении ребёнка во время педагогического сопровождения, учитель принимает данные педагогические ценности и мировоззрение, а значит, происходит реализация следующей *функции* формирующего оценивания - *ценностно-мировоззренческой*;

3) как вид и направление педагогической деятельности

В процессе обучения, организованном педагогом, присутствуют разные виды деятельности. Так, в психологических исследованиях (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.) выделяют: диагностическую ориентационно-прогностическую, конструктивно-проектировочную, организаторскую и др. Все эти виды педагогической деятельности, включая контрольно-оценочную деятельность педагога, составляют метод обучения. Педагогическое сопровождение развития личностных результатов средствами формирующего оценивания как вид и направление педагогической деятельности включает знание о методе формирующего оценивания как процессе познания и развития обучающегося. Применение этого метода является основой реализации в преподавании принципиально новой системы оценивания, включающей определённую совокупность

принципов и норм. А значит, данную систему оценивания называем методологией. Так происходит реализация в педагогическом сопровождении ещё одной *функции* формирующего оценивания - *методологической*. Этот процесс представлен на рис. 5.

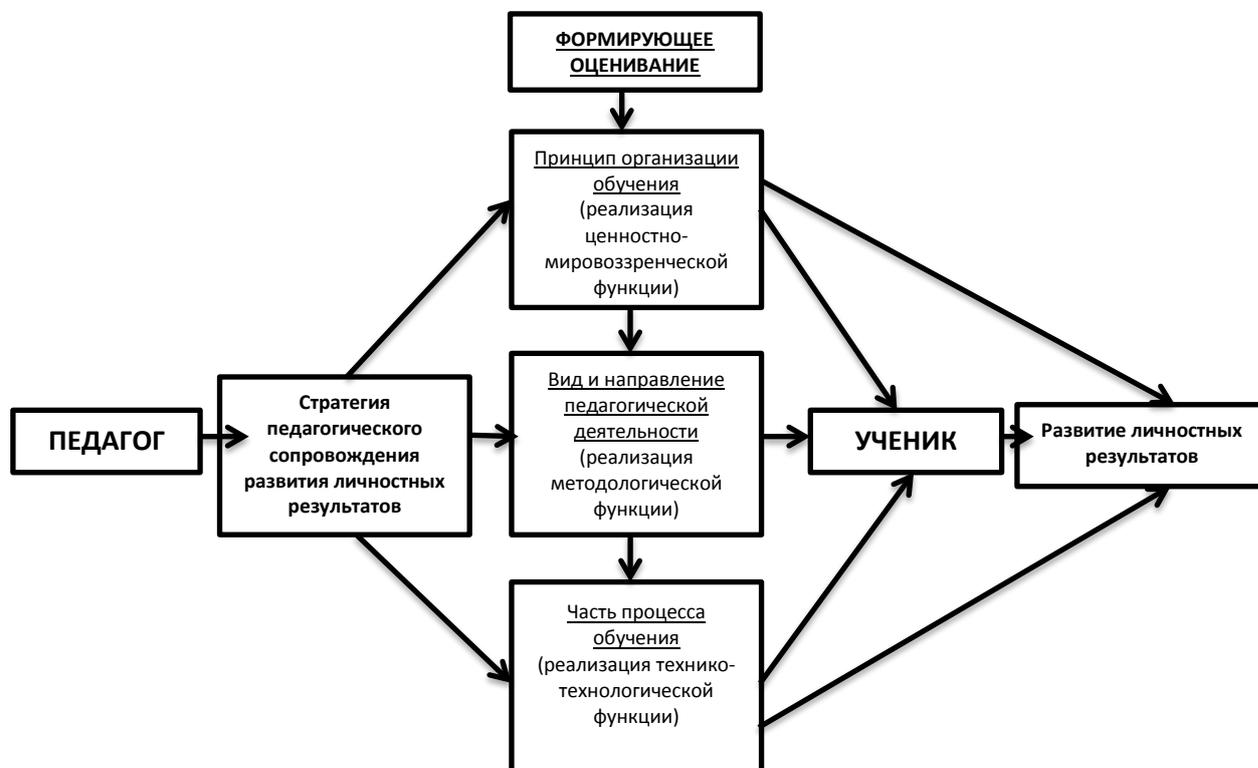


Рисунок 5. Функции формирующего оценивания в системе педагогического сопровождения развития личностных образовательных результатов обучающихся

Таким образом, если педагогическое сопровождение развития личностных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания становится для учителя принципом деятельности, то формирующее оценивание начинает выполнять ценностно-мировоззренческую функцию; если учитель принимает его как вид и направление педагогической деятельности, то реализуется методологическая функция; на основе принципа, направления и вида деятельности педагог выстраивает процесс обучения с помощью инструментов формирующего оценивания – так реализуется технико-технологическая функция формирующего оценивания.

Для того чтобы педагогическое сопровождение развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы было эффективным, должна быть обеспечена готовность к нему педагогов. Следовательно, готовность педагогов к данному процессу является механизмом реализации обозначенных функций формирующего оценивания.

Рассматривая понятие «готовность», мы представляем его в виде триады: «личностная готовность – теоретическая готовность – практическая готовность». При этом указываем, что последовательность составляющих в триаде имеет значение для нашего исследования и опытно-экспериментальной работы.

Два типа готовности выделяет В. А. Сластёнин в структуре педагогической компетентности: теоретическую и практическую. Теоретическую готовность в обобщённом виде представляют как умение педагогически мыслить, которое предполагает наличие способностей к анализу, прогнозированию, проектированию и рефлексии собственной деятельности. Практическая готовность проявляется в действиях педагога, основанных на теоретической готовности, которые можно проверить в его деятельности. Однако Т. Г. Браже считает, что в педагогической деятельности недостаточно наличия теоретической и практической готовности педагога. Необходимо учитывать ценностные ориентации, мотивы деятельности педагога [44, с.30]. В нашем случае это в том числе осознание и понимание (философское осмысление) учителем главной цели своей деятельности - развития личности обучающихся и обстоятельств, в которых она реализуется. В совокупности мы называем эти компоненты в контексте новой образовательной парадигмы *личностной готовностью* учителя к педагогическому сопровождению.

Отметим, что многие учёные (И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.), рассматривающие вопросы соотношения понятий «компетентность» и «готовность», определяют готовность педагога к какому-либо виду профессиональной деятельности как выражение

профессиональной компетентности. Мы в рамках подхода, представленного в трудах перечисленных учёных, считаем, что *готовность* определяет формирование нового качества профессиональной деятельности и профессиональной компетентности – умения организовать контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе (используя формирующее оценивание) и *осуществления этой деятельности в режиме педагогического сопровождения развития личностных образовательных результатов обучающихся.*

Представим в обобщённом виде процессуальные характеристики составляющих триады «готовности педагога» к педагогическому сопровождению личностных образовательных результатов обучающихся в контексте реализации функций формирующего оценивания (таблица 4).

Таблица 4. Процессуальные характеристики составляющих триады готовности педагога к педагогическому сопровождению и обоснование реализации функций формирующего оценивания.

Готовность педагогов	Процессуальные характеристики готовности педагога	Обоснование реализации функций формирующего оценивания в режиме педагогического сопровождения развития личностных образовательных результатов обучающихся на основе готовности педагога
Личностная	Педагог знает, понимает и считает единственно возможными в процессе обучения основы гуманистической парадигмы образования, лично ориентированного обучения; стоит на принципах личностно-деятельностного подхода в процессе обучения; Педагог осмысливает свою профессиональную деятельность с точки зрения соответствия главной цели образования – развития личности обучающихся; осознаёт роль самостоятельности и субъектности (как качеств личности), субъектной позиции в структуре личностных	Ценностно-мировоззренческая новая задача педагога – организация контрольно-оценочной деятельности на основе формирующего оценивания принимается на основе ценности по развитию личности ребёнка, самостоятельности в процессе обучения; становится <i>одним из принципов обучения</i> ; обеспечивается готовность к субъект-субъектному

	образовательных результатов обучающихся, роль формирующего оценивания в становлении субъектной позиции школьников (на уровне философского осмысления)	взаимодействию посредством передачи механизмов деятельности ученику
Теоретическая	<p>Педагог на уровне осмысления и личностной готовности осваивает формирующее оценивание на семинарах и ДПП КПК, учится у коллег; изучает приёмы и техники формирующего оценивания на уровне теоретического осмысления; овладевает новыми формами и средствами формирующего оценивания; объясняет технологию формирующей оценки в структуре учебной деятельности школьника, может продемонстрировать теоретическую готовность при тестировании</p> <p>Педагог создаёт собственные техники, выбирает наиболее оптимальные в каждом конкретном случае; может показать степень теоретической готовности при диагностике</p>	Методологическая формирующее оценивание становится новой методологией по организации оценочной деятельности в процессе обучения в парадигме метапредметности за счёт новых способов, средств, приёмов, являясь видом и направлением педагогической деятельности
Практическая	<p>Педагог применяет отдельные техники формирующего оценивания на уроках, может оценить эффективность применения;</p> <p>Педагог осознанно и осмысленно (на уровне личностной и теоретической готовности) применяет в своей деятельности постоянно технологию формирующей оценки, приёмы, средства, техники (систему) формирующего оценивания (включая обеспечение понимания обучающимся данного вида оценивания и его роли); стремится к объективному соотношению формирующей и суммирующей оценки деятельности обучающегося; может продемонстрировать систему применения формирующего оценивания на любом уроке; видит и измеряет степень влияния формирующего оценивания на достижение всех (в том числе личностных) результатов образования</p>	Технико-технологическая формирующее оценивание является частью процесса обучения , которая способствует технологизации процесса обучения (конкретного учебного занятия) за счёт применения техник и технологий формирующей оценки, рационализирует процесс обучения

Из таблицы видно, что понятие «готовность педагогов» может изменяться (например, от знания техник до самостоятельного их создания, от простого применения отдельных техник до выстраивания системы оценки), поэтому в опытно-экспериментальной работе по проверке дидактических условий мы установим уровни готовности педагога к педагогическому сопровождению, поскольку от них зависит, будут ли выполняться все функции формирующего оценивания, в том числе главная функция – развития личности и личностных образовательных результатов обучающихся.

Обратимся к оценке педагогического сопровождения развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.

О проблеме оценивания результатов педагогического сопровождения на практике пишет Н. О. Яковлева. Она говорит, что прямыми показателями педагогического сопровождения как сопутствующего основному процессу должны стать, например, такие показатели, как «ускорение», «увеличение масштабности» сопровождаемого явления и др. Опираясь на мнение Н. О. Яковлевой, мы рассматриваем в качестве результата педагогического сопровождения развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы сформированность субъектной позиции ученика как показатель «увеличения, прироста» основного процесса.

В заключение отметим, что развитие личностных образовательных результатов обучающихся – процесс, который не может быть завершён в рамках школьного образования, поэтому система выделенных компонентов не претендует на полноту и раскрытие многообразия личностного потенциала каждого человека. Взяв за основу личностных результатов субъектную позицию школьника, мы наполнили её структурой компонентами, связали их с субъектным опытом ученика – таким образом, предприняли попытку ещё раз найти действенные способы личностно ориентированного обучения и превращения ученика в подлинного субъекта деятельности.

Таким образом, мы теоретически обосновали дидактические условия развития личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания. Теоретическое обоснование условий позволило установить и определить эмпирические доказательства их присутствия в процессе обучения школьников: 1) включение в учебную деятельность школьника ситуаций выбора и оценивания, представленных и в специальном дидактическом материале (пособия), и в ходе реализации технологии формирующего оценивания; 2) динамичные положительные изменения показателей развития субъектного опыта ученика (формирования субъектной позиции); 3) использование учителями стратегии педагогического сопровождения развития личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания на основе личностной, теоретической и практической готовности.

Это послужило основой для проведения опытно-экспериментальной работы, подтверждающей результативность обозначенных дидактических условий.

Выводы по параграфу 1.3:

1. С учётом понимания под дидактическими условиями «совокупности условий процесса обучения, включающего формирующее оценивание, способствующих развитию личностных образовательных результатов обучающихся», исследования объекта и предмета исследования, были сформулированы следующие условия:

1) педагог организует учебную деятельность школьника с использованием ситуаций выбора и оценивания;

2) в процессе обучения школьник конструирует субъектный опыт личности за счёт развития специальных умений по управлению своей учебной деятельностью на основе самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации, приобретая субъектную позицию;

3) деятельность педагогов по развитию личностных образовательных результатов средствами формирующего оценивания осуществляется с помощью стратегии педагогического сопровождения.

2. Обоснование деятельностной структуры формирующего оценивания (ситуации выбора и оценивания совпадают со структурой деятельности и компонентами технологии формирующей оценки) позволило описать особенности реализации формирующего оценивания в системе учебной деятельности школьника. Сформулированные ценностные характеристики учебной деятельности с применением формирующего оценивания способствовали установлению того, что техники формирующего оценивания отражают ценностную составляющую ситуаций выбора и оценивания. Выделенные в качестве сущностного признака формирующего оценивания образовательные ситуации выбора и оценивания становятся механизмом развития субъектной позиции ребёнка в качестве личностных ценностей, присваиваемых на уровне структуры личности (в структуре содержания образования).

3. Процесс конструирования субъектного опыта обучающимся возможен в рамках процесса обучения, включающего использование формирующего оценивания. Доказано, что конструирование субъектного опыта учеником происходит в ситуациях выбора и оценивания – в процессе освоения *действий* выбора и оценивания. Сформированное умение оценивать может качественно повлиять на самостоятельный выбор ученика, при этом личностный выбор предполагает ещё большую самостоятельность – формулирование оснований или критериев. Данные умения и процесс по их приобретению – конструирование учеником своего конструкта, соотносящегося с самоопределением, личностным смыслом и оценкой, - обозначены в качестве субъектного опыта школьника, который является показателем сформированности субъектной позиции.

Учитель лишь сопровождает развитие личности ребёнка, а ученик конструирует этот опыт сам в учебной деятельности, приобретая субъектную позицию.

4. Развитие субъектной позиции школьника средствами формирующего оценивания возможно только в режиме педагогического сопровождения. А педагогическое сопровождение личностных образовательных результатов обучающихся основной школы обеспечивается готовностью педагогов. На основе анализа понятия «готовность» выделены и описаны характеристики компонентов готовности педагога (личностной, теоретической, практической). При рассмотрении педагогического сопровождения как вида и направления педагогической деятельности, как ведущего принципа организации обучения и как части процесса обучения, на основе триады готовности педагога к данному процессу (личностной, теоретической и практической), определены и обоснованы функции формирующего оценивания на уровне преподавания: ценностно-мировоззренческая, методологическая и технико-технологическая, полной реализации которых способствует высокая готовность учителя.

Выводы по первой главе:

1. В современном обществе сформулирован запрос на самостоятельность личности в деятельности, на способность этой деятельностью управлять. Изучение современных нормативных документов позволило обозначить требования к личностным образовательным результатам обучающихся в качестве ориентира для развития самостоятельности личности. Отмечен тот факт, что, по мнению учёных, личностные образовательные результаты обучающихся не имеют конкретизированной основы, а также недостаточно представлены в виде личностных и метапредметных компонентов в системе содержания образования.

Анализ современных психологических исследований помог установить основу, в которых самостоятельность личности школьника конкретизируется

в учебной деятельности, - субъектную позицию. Субъектная позиция ученика рассматривается на основе концепции личностных универсальных учебных действий самоопределения, смыслообразования, нравственно-этической ориентации и формируется в процессе приобретения учеником субъектного опыта как деятельностной формы выражения субъектной позиции. Конкретизировано понятие «личностные образовательные результаты обучающихся основной школы» посредством обозначения основы – субъектной позиции школьника, выявлена связь субъектной позиции с личностными универсальными учебными действиями самоопределения, смыслообразования, нравственно-этической ориентации посредством выделения показателей формирования субъектной позиции.

Обосновано, что личностные образовательные результаты, заключающиеся в субъектной позиции школьника, имеют измеряемые показатели и могут быть изучены в динамике. Установлено, что субъектная позиция ученика формируется в учебной деятельности и важную роль в этом процессе играет система оценивания.

2. Современные учёные в области оценивания деятельности обучающихся выделяют в качестве главной - функцию развития личности и определяют формирующее оценивание как систему, способствующую реализации данной функции.

На основе анализа принципов формирующего оценивания, сформулированных зарубежными педагогами, выделены компоненты, которые имеют значение для функционирования данного оценивания в процессе обучения – технология формирующей оценки и техники, а также категории, при помощи которых данное оценивание осуществляется: деятельность педагога, ситуации оценивания, учебная деятельность школьника.

Анализ трудов отечественных и зарубежных учёных по формирующему оцениванию был направлен на выявление его дидактических возможностей и позволил установить, что формирующее оценивание

способствует приобретению субъектности ученика за счёт применения учителями стратегии педагогического сопровождения развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы, включения в учебную деятельность ситуаций выбора и оценивания как любых образовательных ситуаций, имеющих отношение к оценке и самооценке знаний, способствующих коррекции деятельности. Ситуации выбора и оценивания представлены в том числе техниками формирующего оценивания. Обосновано формирующее оценивание в качестве метапредметного компонента содержания образования на основе выделения метахарактеристик и установления принципов вхождения элемента в систему содержания образования (В. С. Леднёв).

3. Анализ объекта и предмета исследования позволил выделить и сформулировать дидактические условия развития личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания. К ним относятся: 1) педагог организует учебную деятельность школьника с использованием ситуаций выбора и оценивания; 2) в процессе обучения школьник конструирует субъектный опыт личности за счёт развития специальных умений по управлению своей учебной деятельностью на основе самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации, приобретая субъектную позицию; 3) деятельность педагогов по развитию личностных образовательных результатов средствами формирующего оценивания осуществляется с помощью стратегии педагогического сопровождения.

Описана и теоретически обоснована результативность указанных условий в процессе обучения.

4. Дидактические условия развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания теоретически обоснованы.

Для обоснования первого условия выделены составляющие элементы формирующего оценивания как компонента содержания образования –

технология формирующей оценки и техники формирующего оценивания. Доказано, что ситуации выбора и оценивания как ценностный элемент содержания образования совпадают по структуре со структурой деятельности, технологией формирующей оценки и техниками формирующего оценивания. Описана деятельностная структура и ценностные характеристики формирующего оценивания.

Для обоснования второго условия проанализированы философские особенности традиционной (знаниевой) и современной систем обучения с точки зрения деятельности ученика. Учебная деятельность школьника, в которой он приобретает субъектный опыт (по самооценке, выстраиванию индивидуального образовательного маршрута, становлению мотивации достижения, самоизменению, сформированности выбора и его обоснованию), обоснована в рамках философии конструктивизма в качестве индивидуального конструкта обучающегося. Доказано, что учитель лишь сопровождает этот процесс; ученик конструирует опыт сам, приобретая субъектную позицию.

Для обоснования третьего условия выделены и обоснованы функции формирующего оценивания в процессе обучения на уровне преподавания (ценностно-мировоззренческая, методологическая, технико-технологическая), которые реализуются на основе готовности учителей к педагогическому сопровождению (личностной, теоретической, практической). Описаны характеристики готовности, теоретически доказана их связь с функциональными особенностями формирующего оценивания.

ГЛАВА 2. Реализация дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания

Цель и задачи второй главы:

Цель – обосновать дидактические условия развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания в ходе экспериментально-педагогического исследования.

Задачи:

- выявить критерии и показатели субъектной позиции школьника как основы личностных образовательных результатов обучающихся;
- диагностировать субъектную позицию школьников экспериментальной группы на начальном и завершающем этапах эксперимента;
- осуществить реализацию дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся в процессе обучения средствами формирующего оценивания;
- проанализировать полученные данные, сформулировать выводы диссертационного исследования.

2.1 Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы по реализации дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания

Теоретический материал первой главы конкретизирует содержание понятия «субъектная позиция личности школьника» как основу личностных образовательных результатов, заключающуюся в *конструировании учеником субъектного опыта в процессе учебной деятельности на основе самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации путём освоения следующих действий: прогностической самооценки, умения составлять индивидуальный образовательный маршрут, приобретения*

мотивации достижения, стремления к самоизменению, умения осуществлять моральный выбор и обосновывать его.

Руководствуясь необходимостью фиксации в рамках исследования развитие личностных образовательных результатов обучающихся, определим понятие «результат». Результатом будем считать положительную динамику развития субъектного опыта и формирования субъектной позиции всех обучающихся в начале опытно-экспериментальной работы и по её окончании.

Разработка критериальной базы и диагностического инструментария субъектной позиции школьника осуществлялись на принципах системного, личностно-деятельностного и аксиологического подходов. Так, субъектная позиция школьника диагностируется в совокупности трёх составляющих, выделенных нами на основе требований федерального государственного образовательного стандарта общего образования к личностным образовательным результатам обучающихся. Критериями и показателями субъектной позиции школьника становятся конкретные действия обучающегося, приобретаемые им в процессе обучения. В соответствии с их содержанием мы определили способы диагностики (Таблица 5).

Таблица 5. Критерии, показатели, способы диагностики субъектной позиции школьника

Критерии субъектной позиции школьника	Показатели (действия, способствующие приобретению субъектного опыта учеником)	Способы диагностики
1. Сформированность внутренней позиции субъекта, способного конструировать траекторию учебной деятельности	1. Действие прогностической оценки/самооценки обучающегося 2. Умение составлять индивидуальный образовательный маршрут	Основной метод – педагогическое наблюдение Способ диагностики - методика оценки уровня сформированности учебной деятельности Г. В. Репкиной, В. И. Заики Основной метод - изучение ИОМ обучающихся как продукта их деятельности Способ диагностики – анализ использования учениками техник формирующего оценивания, которые показывают развитие

		данного умения: Дневника самооценки, Рейтинговой карты, Недельных отчётов
2. Сформированность личностного смысла в деятельности субъекта	1. Появление у обучающегося мотивации достижения в деятельности 2. Стремление к саморазвитию	Основной метод – анкетирование Способ диагностики – проведение анкетирования обучающихся с использованием модификации теста-опросника мотивации достижения и мотивации избегания неудач А. Мехрабиана, адаптированного М. Ш. Магомед- Эминовым Основные методы - педагогическое наблюдение за учебной деятельностью обучающихся, интервью с обучающимися Способ диагностики – качественный анализ ответов обучающихся, сопоставление ответов школьников с результатами педагогического наблюдения
3. Сформированность способности субъекта к самостоятельному нравственно- этическому выбору	1. Умение обучающегося осуществлять выбор 2. Умение обучающегося обосновывать свой выбор	Основной метод – метод моральных дилемм Способ диагностики – качественный анализ решения школьниками моральных дилемм и их ответов в беседе по результатам проведенного исследования

Все критерии и показатели взаимосвязаны и направлены на то, чтобы изучение формирования субъектной позиции школьника в обучении носило комплексный и объективный характер. Комплексность достигается в совокупности использования критериев и показателей в школьной практике, а объективность – в возможности оперировать конкретными фактами.

Опишем способы диагностики личностных образовательных результатов обучающихся в исследовании и обоснуем их в соответствии с определёнными методологическими подходами.

1) Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности (Г. В. Репкина, В. И. Заика) в соответствии с личностно-деятельностным подходом в исследовании позволяет оценить один из

компонентов учебной деятельности - развитие действия оценки/самооценки, которое представлено 6 уровнями (1. отсутствие оценки у обучающегося – ученик не может оценить свои действия и некритично воспринимает любые оценки, потребности в оценивании не имеет; 2. неадекватная ретроспективная оценка – ученик не умеет оценивать свои действия, но имеет потребность, оценивает только с помощью учителя, ориентируясь на оценку продукта; 3. адекватная ретроспективная оценка – ученик может оценить свои действия и действия других по схеме, но даже не пытается оценить свои возможности перед решением новой задачи; 4. неадекватная прогностическая оценка – ученик пытается оценить свои возможности относительно её решения, однако при этом учитывает лишь факт её знакомости или незнакомости, а не возможности изменения известных ему способов действия; 5. потенциально адекватная прогностическая оценка – ученик может только с помощью учителя оценить свои возможности в решении новой учебной задачи, учитывая возможное изменение способов действий; 6. актуально адекватная прогностическая оценка – ученик может самостоятельно оценить свои возможности перед решением новой учебной задачи, свободно обосновывает их, исходя из чёткого осознания специфики усвоенных им способов и их вариаций, границ их применения).

Основной и дополнительный диагностический признаки с описанием поведения обучающегося, положенные в основу методики, позволяют учителю в ходе педагогического наблюдения корректно определить по наиболее типичным, часто проявляющимся особенностям поведения и эмоциональных реакций ученика уровень развития действия оценки/самооценки обучающегося в учебной деятельности. Кроме того, данная методика учитывает развитие прогностической самооценки ученика (от неадекватной до актуально адекватной), что позволяет нам увидеть динамику изменений самооценки каждого обучающегося (Приложение 4).

2) Изучение продуктов деятельности обучающихся (представлено анализом выполненных Недельных отчётов, Дневников самооценки,

Рейтинговых карт). В качестве диагностик использованы техники формирующего оценивания, которые представляют собой ситуации выбора и оценивания. Именно момент принятия решения в ситуации выбора индивидуальной траектории обучения позволяет исследовать процесс развития личностных образовательных результатов (осознание и осмысление ситуации ребёнком, определение потребности решения ситуативной проблемы, поиск пути, основанный на анализе предшествующих ситуаций или их отсутствии, а также на осознании последствий своего решения).

Данные техники позволяют определить степень умения школьников составлять индивидуальный образовательный маршрут в учебной деятельности. Мы определили понятие «индивидуальный образовательный маршрут» как персональный путь компенсации трудностей в обучении (Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдов и др.) или путь индивидуального развития в рамках учебной деятельности, создание которого указывает на развитие внутренней потребности школьника в коррекции своей деятельности, на развитие самостоятельности действий обучающегося в выборе и выстраивании траектории обучения. Изучение продуктов деятельности школьников осуществлялось нами по двум направлениям:

1. выбор обучающимся данных техник формирующего оценивания в процессе обучения (обращение к техникам; частота выбора по количеству предметов, охваченных техниками);

2. качественная работа с техниками в процессе обучения (регулярность/систематичность ведения отчёта, дневника, карты; работа с разными техниками в зависимости от цели, которую ставит ученик).

3) Проведение анкетирования с помощью модификации теста опросника мотивации достижения и мотивации избегания неудач А. Мехрабиана, адаптированного М. Ш. Магомед-Эминовым, основанного на соотношении двух типов мотивации (мотивации достижения и мотивации избегания неудач (Дж. Аткинсон и Д. МакКлелланд)). Данный способ соответствует аксиологическому подходу в исследовании и позволяет

установить количество обучающихся, у которых мотивация достижения успеха в деятельности как одного из показателей приобретения личностного смысла является доминирующей, отслеживать в динамике личностный результат каждого ученика (от мотивации к избеганию неудач к мотивации достижения) и анализировать этот процесс в динамике у общего количества обучающихся. Выбор способа диагностики обусловлен также тем, что тест соответствует возрастным особенностям обучающихся и учитывает направленность на учебную деятельность школьника (характер утверждений имеет отношение ко многим аспектам деятельности ученика, включающим: выбор в решении учебной задачи, выбор цели и др.).

4) Качественный анализ ответов обучающихся, полученных в ходе интервью и сопоставление ответов с результатами педагогического наблюдения мы использовали в совокупности, потому что ответы обучающихся говорили об их видении собственной способности измениться или изменять свою учебную деятельность, а педагогическое наблюдение устанавливало, совпадает ли характеристика своих способностей ребёнком с характеристикой, которую даёт учитель. Выбор методов (педагогического наблюдения и интервью) обусловлен необходимостью индивидуальной диагностики каждого школьника в отдельности и приобретаемых им ценностей в учебной деятельности в исследовании такого важного показателя, как стремление к самоизменению.

На констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы вопросы в интервью совпадали, за исключением одного дополнительного вопроса с модификациями на контрольном этапе, диктуемого логикой исследования, который был необходим по завершении эксперимента.

5) Качественный анализ решения обучающимися моральных дилемм (Приложение 5) в соответствии с аксиологическим подходом осуществлялся следующим образом: были разработаны и применены как ситуации выбора и оценивания в учебной деятельности моральные дилеммы,

которые помогли оценить умение обучающегося делать выбор и обосновывать его. Поскольку дилемма предполагает неоднозначный сложный выбор, её решение побуждает человека думать о результатах, последствиях выбора, то есть обосновывать свою позицию. Посредством моральных дилемм мы устанавливали количество обучающихся, способных сделать выбор в ситуации морального конфликта, и количество обучающихся, способных не только сделать выбор, но и обосновать его.

Констатирующий эксперимент проводился в 2017-2018 учебном году на базе МАОУ «СОШ №4» г. Губкинский ЯНАО, МБОУ г. Омска «Лицей №66», МБОУ «Крутинская гимназия» Крутинского муниципального района Омской области. В нём приняли участие 120 обучающихся 5-6 классов в качестве экспериментальной группы. На констатирующем этапе предполагалось выявить начальный уровень сформированности субъектной позиции школьника (для фиксации начальных показателей экспериментальной группы), а также для дальнейшего учёта при обосновании дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания.

С этой целью были определены три уровня сформированности субъектной позиции школьника в процессе приобретения субъектного опыта, выражающиеся в характеристиках: «ярко проявляется», «проявляется», «не проявляется».

Каждая уровневая характеристика субъектной позиции школьника представлена определёнными показателями развития субъектного опыта ученика (Таблица 6).

Таблица 6. Уровни сформированности субъектной позиции школьника

Субъектная позиция не проявляется	Субъектная позиция проявляется	Субъектная позиция ярко проявляется
Отсутствие оценки своей деятельности или наличие неадекватной ретроспективной самооценки	Наличие адекватной ретроспективной или неадекватной прогностической самооценки	Наличие у обучающегося потенциально адекватной или актуально адекватной прогностической самооценки
Отсутствие умения	Умение составлять	Умение самостоятельно

самостоятельно или с помощью педагога составлять индивидуальный образовательный маршрут с учётом дефицитов в знаниях и умениях	индивидуальный образовательный маршрут с помощью учителя	составлять индивидуальный образовательный маршрут
Высокая мотивация к избеганию неудачи в деятельности или отсутствие мотивации к деятельности	Преобладание мотивации к успеху в деятельности над мотивацией избегания неудачи	Преобладание мотивации на успех в деятельности над мотивацией избегания неудач
Отсутствие интереса к самоизменению	Стремление к самоизменению, самосовершенствованию	Стремление к самоизменению, самосовершенствованию
Неумение осуществлять нравственный выбор из-за отсутствия знания и понимания морально-этических норм и ценностей	Умение осуществлять нравственный выбор на основе знания и понимания морально-этических норм и ценностей	Умение осуществлять нравственный выбор на основе знания и понимания морально-этических норм и ценностей
Неумение обосновывать нравственный выбор	Формирующееся умение обосновывать нравственный выбор	Умение обосновывать нравственный выбор

Для возможности статистической обработки сформированности субъектной позиции школьников по уровням всем характеристикам были присвоены баллы по следующей схеме: всем уровневым характеристикам «ярко проявляется» присваивалось по 2 балла; всем уровневым характеристикам «проявляется» присваивалось по 1 баллу; всем уровневым характеристикам «не проявляется» присваивалось по 0 баллов. Сначала диагностика проводилась по каждому критерию с показателями по отдельности, а затем – по каждому конкретному ребёнку суммировались баллы в соответствии с результатами этих диагностик. Таким образом, определялся уровень сформированности субъектной позиции каждого ребёнка по следующей шкале:

Высокий уровень (субъектная позиция у школьника ярко проявляется) – 10-12 баллов.

Средний уровень (субъектная позиция у школьника проявляется) – 5-9 баллов.

Низкий уровень (субъектная позиция у школьника не проявляется) – менее 5 баллов.

Отметим, что мы учитывали тот факт, что некоторые действия высокого или среднего уровня находятся у ребёнка в стадии развития, поэтому подсчёт осуществлялся по следующей системе. Так, если, например, в характеристике «проявляется» ученик набирал по 1 баллу по четырём показателям, - этого было недостаточно для того, чтобы считать, что у него проявляется субъектная позиция. При этом 5 баллов по данной же характеристике или приобретение баллов по характеристике «ярко проявляется», такое право давали. Высокий уровень с характеристикой «ярко проявляется» присваивался, только если ребёнок в совокупности набирал от 10 до 12 баллов, при этом также учитывалось промежуточное развитие каких-либо действий, поэтому здесь могут быть либо все уровневые характеристики «ярко проявляется», либо допускаются 1-2 уровневые характеристики «проявляется» в сумме.

Опишем результаты диагностики сформированности субъектной позиции обучающихся на констатирующем этапе сначала *по критериям и показателям*, а затем – *по уровням*.

С целью определения *по первому критерию* (сформированности внутренней позиции личности, способной выстраивать собственную траекторию обучения) применялись: методика оценки уровня сформированности учебной деятельности в части действия «Оценка/самооценка обучающегося в учебной деятельности» и метод изучения продуктов деятельности обучающихся. Посредством наблюдения и анализа действий учеников 5 классов в период одной четверти (2) 2017 – 2018 учебного года учителя проводили диагностику самооценки обучающихся. Для фиксации результатов были разработаны протоколы (Приложение 4).

Анализ показывает следующее распределение в количественном и процентном соотношении развития самооценки у экспериментальной группы обучающихся на начало опытно-экспериментальной работы.

Таблица 7. Результаты диагностики развития прогностической самооценки обучающихся на констатирующем этапе эксперимента

Уровень оценки/ самооценки и обучающегося	Отсутствие оценки своих действий	Неадекватная ретроспективная оценка	Адекватная ретроспективная оценка	Неадекватная прогностическая оценка	Потенциально адекватная прогностическая оценка	Актуально адекватная прогностическая оценка
Количество обучающихся	31	27	48	8	4	2
Процент	26	22	40	7	3	2

Мы можем констатировать, что в большей степени у обучающихся сформирована адекватная ретроспективная оценка своих действий, однако даже этот показатель не превышает 50 %. Отсутствие оценки (умения оценивать собственную деятельность) и неадекватная ретроспективная оценка у школьников вместе составляют почти 50%, что в целом позволяет сделать выводы о том, что действие оценки/самооценки практически не сформировано у половины обучающихся. Прогностическая самооценка обучающимися своей деятельности в том или ином проявлении составляет 12% от общего количества обучающихся экспериментальной группы. Данный срез показывает крайне низкий уровень сформированности действия оценки/самооценки обучающихся в учебной деятельности.

Действие оценки/самооценки лежит в основе умения самостоятельно выстраивать индивидуальный образовательный маршрут, которое диагностировалось с помощью специальных техник формирующего оценивания. На констатирующем этапе эксперимента обучающиеся ещё не были знакомы с техниками, они не использовались ранее учителями в процессе обучения, поэтому детям были предложены на выбор в течение месяца следующие долговременные техники, позволяющие прогнозировать деятельность по освоению предмета во времени (в течение четверти,

полугодия, учебного года): Дневник самооценки, Недельные отчёты, Рейтинговая карта. Кроме того, обучающийся имел право не выбирать техники вообще, если не хотел или не видел для себя перспективы, которую приносило использование техники. При этом знакомство со всеми техниками осуществлялось одновременно на нескольких предметах для полного погружения обучающихся в данный учебный контекст и с тем чтобы дети могли наиболее полно раскрыть для себя перспективы использования техник по отдельности или в совокупности. Индикаторами стали: выбор обучающимися техник формирующего оценивания для процесса обучения и качественная работа с ними (индикаторы показателей представлены в описании методов исследования). В соответствии с данными индикаторами представим количественное и процентное соотношение обучающихся по данному показателю на констатирующем этапе.

Таблица 8. Результаты диагностики умения обучающихся выстраивать индивидуальный образовательный маршрут на констатирующем этапе эксперимента

Индикаторы умения выстраивать индивидуальный образовательный маршрут	Выбор техник формирующего оценивания обучающимися для процесса обучения	Качественная работа обучающихся с техниками формирующего оценивания
Количество обучающихся	69	34
Процент	57	28

Более половины обучающихся сделали выбор в пользу использования техник формирующего оценивания в процессе своей деятельности на начало экспериментальной работы, но только 50% от этого количества показали в течение месяца готовность к качественной работе с техниками (систематичность, обращение к учителю в составлении маршрута). Данный показатель может говорить о недопонимании ребёнком техник формирующего оценивания в качестве опоры в учебной деятельности, о нежелании и неумении стремиться к улучшению результатов своей деятельности, о неспособности составлять индивидуальный образовательный маршрут. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что по *первому*

критерию «сформированность внутренней позиции личности, способной конструировать траекторию учебной деятельности» субъектный опыт ученика, заключающийся в освоении описанных действий (показателей), находится на недостаточном уровне для формирования субъектной позиции школьника. Кроме того, эти показатели также свидетельствуют о недостаточно сформированном смыслообразовании школьников в учебной деятельности.

По *второму критерию* (сформированность личностного смысла субъекта в учебной деятельности) проводились две диагностики. Первая определяла количество обучающихся, у которых мотивация достижения в деятельности преобладает над мотивацией избегания неудач. Обучающимся предлагался ряд утверждений, определяющих отношение человека к некоторым жизненным ситуациям. Необходимо было оценить степень своего согласия или несогласия с каждым из утверждений.

Результаты теста на констатирующем этапе распределились у обучающихся следующим образом:

Таблица 9. Результаты диагностики стремления обучающихся к самоизменению, улучшению учебной деятельности на констатирующем этапе эксперимента

Преобладающая мотивация в деятельности обучающегося	Доминирующая мотивация достижения успеха	Доминирующая мотивация избегания неудач	Неопределённая на данном этапе мотивация
Количество обучающихся	48	56	16
Процент	40	47	13

Анализ мотивации обучающихся показывает, что менее половины опрошенных в экспериментальной группе имеют преобладающую мотивацию достижения успеха и примерно такова же группа тех, кто имеет доминирующую мотивацию избегания неудач. У 13% школьников на данном этапе мотивация не ясна. Это можно объяснить разными причинами: неточность ответов обучающихся, действительная неопределённость мотивации школьника на данном этапе его жизнедеятельности. Необходимо

отметить, что мотивация избегания неудач, преобладающая почти у половины обучающихся, отражает реальную картину, что само по себе снижает качество учебной деятельности школьника и не способствует становлению у него субъектной позиции.

Второй показатель по данному критерию – стремление обучающегося к самоизменению, самосовершенствованию – диагностировался с помощью интервью и педагогического наблюдения. В интервью на констатирующем этапе обучающимся задавались следующие вопросы: «Можешь ли ты изменять свою учебную деятельность? Испытываешь ли ты потребность в этом?», «Каким образом ты можешь совершенствовать свою учебную деятельность?», «Готов ли ты сам развиваться? Как? Для чего?». Важным было, чтобы ответы обучающихся, связанные с их оценкой своей деятельности, её перспектив, себя в деятельности совпадали с результатами педагогического наблюдения.

Обработка результатов интервью осуществлялась с помощью качественного анализа ответов обучающихся, которые распределялись в соответствии со следующими характеристиками: 1) ученик уверенно называет, что хочет и может улучшать свою учебную деятельность, называет способы (планирование, определение трудностей или дефицитов, обращение к учителям и др.); 2) ученик утверждает, что хочет и может изменять и улучшать свою учебную деятельность, но не называет способов и не понимает, как это можно сделать; 3) ученик не может или не желает менять свою учебную деятельность, себя как субъекта, в том числе по причине того, что уверен в собственной неспособности повлиять на этот процесс или не считает необходимым что-либо менять или к чему-либо стремиться в дальнейшем.

Приведём количественный анализ обучающихся по данному показателю.

Таблица 10. Результаты диагностики мотивации обучающихся на констатирующем этапе эксперимента

Стремление к самоизменению, самосовершенствованию	Стремятся к изменению своей деятельности, улучшению своих результатов	Не стремятся к изменению своей деятельности, улучшению своих результатов
Количество обучающихся	46	74
Процент	38	62

Отметим, что после обработки результатов интервью мы установили: 38% учеников стремятся к самоизменению. Ответы школьников распределились таким образом в том числе потому, что экспериментальная группа обучающихся в силу возрастных психологических особенностей (школьники 5-6 классов) в целом сохраняет ещё ценность учебной деятельности и мотивацию к обучению, но анализ ответов учеников позволил определить качество данного стремления. Так, те дети, кто учится на «4» и «5» (34 ребёнка – 28%), в основном не видели необходимости в улучшении собственной деятельности, в том числе отождествляя оценку и отметку, видя возможность улучшения только в отметках, а не в собственных знаниях, умениях, не в качестве освоения содержания образования, в том числе не предусмотренного школьной программой. Часть детей (22 ребёнка – 18%) утверждала, что у них нет способностей к изучению каких-либо предметов (например, часто упоминали математику), поэтому улучшить свои результаты они не смогут. Была выделена ещё одна категория обучающихся (17 детей – 14%), которые отмечали, что только если они будут «учить всё наизусть», может быть, улучшат свои результаты. В этом мы находим непонимание ребёнком процесса деятельности, зависимости результатов труда от собственных усилий, а не от количества выученного. Лишь 8% детей называли конкретные шаги, которые могут помочь им в процессе самоизменения и улучшения деятельности. 30% школьников из 38% не смогли точно назвать, в чём конкретно они готовы меняться, не видят и не понимают своей роли в изменении своей деятельности или себя как субъекта деятельности. Следовательно, фиксируя данный показатель на начальном этапе - 38%, мы обозначим, что он лишь количественный, а качественное стремление к самоизменению у 92% обучающихся пока недостаточно

фиксируется; количественный показатель по данному критерию – 38% фиксируем потому, что, согласно педагогическому наблюдению, эти обучающиеся чаще всего предпринимают какие-либо шаги для изменения своей деятельности (остаются после уроков, стараются выполнять задания качественно, просят помощи учителя и др.).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что по *второму критерию* «сформированность личностного смысла в учебной деятельности» субъектный опыт ученика, заключающийся в освоении описанных действий, находится на недостаточном уровне для формирования субъектной позиции школьника.

По *третьему критерию* (сформированность способности к самостоятельному нравственно-этическому выбору) для определения количества обучающихся, способных к выбору и его обоснованию в ситуации морального конфликта, использовались разработанные моральные дилеммы как ситуации выбора и оценивания, представленные и обоснованные нами в первой главе (Приложение 5). Обучающимся предлагалось выбрать дилемму самим, предварительно ознакомившись со всеми (так сохранялась свобода выбора); в течение 5-7 минут школьник мог подумать о предстоящем выборе, просчитать варианты. После этого ученик должен был дать ответ. Сначала оценивалась способность сделать выбор – принять решение в неоднозначной ситуации моральной дилеммы, где любой выбор рождается в столкновении с нарушением моральной нормы или в ситуации нравственного конфликта. После этого у тех обучающихся, которые смогли принять решение, оценивалось умение обосновать свой выбор (аргументированно доказать, почему было принято такое решение, какие последствия оно может иметь для всех заинтересованных сторон, участвующих в ситуации, на какие принципы или нормы опирался ребёнок, делая выбор, что для него важнее и т.д.).

Представим в совокупности в количественном и процентном соотношении результаты проведённого анализа решения моральных дилемм обучающимися на констатирующем этапе.

Таблица 11. Результаты диагностики сформированности у обучающихся умения делать выбор и обосновывать его на констатирующем этапе эксперимента

Сформированность умения делать выбор и обосновывать его	Демонстрация способности делать выбор	Демонстрация способности обосновывать выбор
Количество обучающихся	69	41
Процент	57	34

Способность к выбору в той или иной мере продемонстрировали чуть более половины обучающихся, однако стоит отметить, что лишь 59% из этих обучающихся смогли этот выбор так или иначе аргументировать. На основании анализа ответов мы можем сделать вывод о том, что обоснования школьниками своего выбора были не всегда полными, подробными, отражающими все стороны ситуации, себя в ней и своего отношения к ней. Приведём некоторые из них: «У меня не было бы другого выхода, потому что это единственное возможное решение для меня», «Я не могу точно сказать, почему я поступил бы так, чувствую интуитивно», «Я не могу принять такое решение один, мне нужен совет (родителей, друзей)», «Я не попаду в такую ситуацию, в ней нет решения, которое я могу принять», «Лучше сделать так, почему – не знаю».

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что по *третьему критерию* «сформированность способности субъекта к самостоятельному нравственно-этическому выбору» субъектный опыт ученика, заключающийся в освоении описанных действий (показателей), находится на недостаточном уровне для формирования субъектной позиции школьника.

В ходе диагностики сформированности субъектной позиции школьника по критериям и показателям мы определили, что по всем трём критериям в экспериментальной группе субъектный опыт обучающихся развит недостаточно для формирования субъектной позиции школьника.

Для подтверждения данного факта мы использовали также анализ по уровням сформированности субъектной позиции школьника, определённым нами с учётом показателей и критериев. На данном этапе мы считали совокупность баллов, которые присваивались показателям по выраженности действия со стороны ребёнка в учебной деятельности.

Представим результаты распределения обучающихся экспериментальной группы на констатирующем этапе по уровням сформированности субъектной позиции школьника: «Высокий (ярко проявляется)», «Средний (проявляется)», «Низкий (не проявляется)».

Таблица 12. Результаты диагностики сформированности субъектной позиции обучающихся на констатирующем этапе эксперимента

Уровни сформированности субъектной позиции школьника	Высокий уровень (ярко проявляется)	Средний уровень (проявляется)	Низкий уровень (не проявляется)
Количество обучающихся	12	33	75
Процент	10	28	62

Таким образом, субъектная позиция проявляется или ярко проявляется только у 38% обучающихся экспериментальной группы, что является недостаточным показателем развития личностных образовательных результатов обучающихся.

Фактические данные диагностики учитывались нами при разработке заданий в учебные пособия для обучающихся, при организации процесса обучения (учёт диагностики каждого ребёнка и его показателей) в процессе применения стратегии педагогического сопровождения.

Эмпирический материал, накопленный в ходе констатирующего этапа, позволил сделать следующие выводы:

- Уровень сформированности субъектной позиции школьника, заключающийся в характеристике «Не проявляется», соответствует объективным причинам (отсутствие субъект-субъектных отношений между обучающимися и педагогами, непонимание большинством учителей

субъектной позиции ученика в качестве основы личностных образовательных результатов обучающихся, отсутствие ситуаций выбора и оценивания в процессе обучения, отсутствие возможности для обучающихся свободного выбора в процессе обучения), но противоречит требованиям к развитию личностных образовательных результатов обучающихся основной школы и недостаточен для их развития;

- Уровень сформированности субъектной позиции школьника, заключающийся в характеристике «Проявляется», отражает реальную ситуацию в конкретных педагогических практиках (формирующиеся умения и способности оценивать собственную деятельность при помощи учителя у той группы детей, которая имеет достаточно высокую мотивацию к учебной деятельности; умение осуществлять выбор теми обучающимися, которые имеют возможность на такой выбор и его осуществление и вне школы (например, при предоставлении родителями им определённой доли самостоятельности и требований ответственности за свой выбор)), но является недостаточным для развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы.

Полученные результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы позволили предположить, что развитие личностных образовательных результатов обучающихся и формирование их основы - субъектной позиции школьника - невозможно без определённых дидактических условий в процессе обучения. Неудовлетворительные результаты диагностики определили необходимость реализации в экспериментальной группе обучающихся сформулированных и теоретически обоснованных дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.

Описанию процесса реализации дидактических условий с целью доказательства гипотезы исследования посвящён следующий параграф главы 2.

2.2 Опытнo-экспериментальная работа по реализации дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания

Формирующий этап проводился в 2018-2019 учебном году. Он предполагал участие в опытнo-экспериментальной работе группы обучающихся и педагогов, сформированных для доказательства развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания. Особенностью опытнo-экспериментальной работы является то, что внедрение сформулированных дидактических условий в процесс обучения становится возможным только при соблюдении следующего условия – деятельность педагогов по развитию личностных результатов средствами формирующего оценивания осуществляется с помощью стратегии педагогического сопровождения. Поэтому проведение формирующего эксперимента предполагало объёмную предварительную работу с педагогами, участвующими в опытнo-экспериментальной деятельности, которая включала: актуализацию проблемы развития личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания на основе ознакомления с результатами констатирующего этапа эксперимента, подтвердившими необходимость соблюдения определённых дидактических условий в процессе обучения для развития субъектной позиции школьника, обсуждение критериев и показателей субъектной позиции, обучение на 24-часовом семинаре «Развитие личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания», работу с учебно-методическим комплектом, включающим пособие для учителя «Развитие субъектной позиции школьника на основе формирующего оценивания» и пособие для обучающихся «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь», построение стратегии преподавания данного курса для обучающихся, совместную разработку введения формирующего оценивания в процесс обучения, основанную на знании и понимании технологии формирующей оценки и

техник (учебных заданий) как ситуаций выбора и оценивания, реализацию педагогами экспериментальной группы в процессе обучения дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.

На формирующем этапе эксперимента применялись следующие эмпирические методы: наблюдение (прямое, косвенное, включённое), интервью, изучение продуктов деятельности обучающихся и педагогов, анкетирование, анализ деятельности обучающихся.

Таким образом, реализация дидактических условий осуществлялась с помощью: 1) многоаспектного процесса обеспечения готовности учителей к педагогическому сопровождению и реализации дидактических условий; 2) апробации учебно-методического комплекта, способствующего, с одной стороны, подготовке педагогов, с другой стороны – реализации учителями в процессе обучения школьников технологии формирующего оценивания и учебного пособия, включающих ситуации выбора и оценивания как механизм, обеспечивающий наличие второго дидактического условия; 3) организации педагогами учебной деятельности, способствующей приобретению субъектного опыта и субъектной позиции школьника.

Опишем в данной логике формирующий этап эксперимента для доказательства результативности обозначенных условий.

Итак, согласно гипотезе исследования, формирующее оценивание способствовать развитию личностных образовательных результатов обучающихся основной школы при условии осуществления деятельности педагогов по достижению этих результатов с помощью стратегии педагогического сопровождения, которая на практике обеспечивается их готовностью. Понятие «готовность к педагогическому сопровождению развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы» обосновано нами в первой главе как *осознанное стремление педагога способствовать личностному росту каждого обучающегося через выстраивание субъект-субъектных отношений на основе теоретического и*

практического владения технологией и техниками формирующего оценивания.

Данное утверждение послужило принципом для обоснования триады готовности педагогов, которая представлена тремя компонентами (личностной, теоретической и практической); при этом мы определяем последовательную зависимость овладения педагогом данными видами готовности (т. е. без личностной готовности педагога невозможно полное овладение теоретической и практической готовностью). Таким образом, чтобы определить степень готовности педагогов к педагогическому сопровождению развития личностных образовательных результатов обучающихся, нам необходимо было на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы диагностировать уровень личностной, теоретической и практической готовности.

Мы обозначили, что **личностная готовность** характеризуется пониманием педагогом своей миссии как главного результата образования – развития личности ученика; при этом предметные и метапредметные компоненты содержания образования рассматриваются педагогом как средства для достижения этой цели. Мы обосновали, что если эта степень готовности высока, то формирующее оценивание выполняет в процессе обучения ценностно-мировоззренческую функцию на уровне преподавания. **Теоретическая готовность** обеспечивается знанием и пониманием педагогами системы формирующего оценивания, включающей технологию формирующей оценки и техники, применяемые в процессе обучения. При высоком уровне данной готовности формирующее оценивание выполняет методологическую функцию. **Практическая готовность** раскрывается в системном применении педагогами формирующего оценивания в процессе обучения, в их способности адаптировать уже существующие техники формирующего оценивания в контексте обучения конкретных детей, создавать новые техники на основе глубокого понимания назначения данного вида оценивания. При высоком уровне этой готовности формирующее

оценивание выполняет технико-технологическую функцию, позволяющую технологизировать процесс обучения.

Таким образом, нам необходимо было выявить уровень готовности педагогов к реализации стратегии педагогического сопровождения развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания с учётом описанной нами триединой структуры понятия. Для решения этой задачи в рамках опытно-экспериментальной работы был разработан диагностический инструментарий, включающий анкету для определения начального уровня готовности, и эссе – для определения готовности в процессе эксперимента. Кроме того, учителя, которым предстояло работать с экспериментальной группой школьников, проходили на заключительном этапе освоения программы методического семинара контрольную диагностику освоенных трудовых действий, что в полной мере способствовало определению уровня готовности данной группы педагогов к педагогическому сопровождению и служило подтверждением результатов повторного анкетирования. Кроме того, результаты анкетирования использовались для выявления затруднений, дефицитов, потребностей учителей в области формирующего оценивания для их учёта при разработке программы методического семинара и учебно-методического пособия.

Диагностика готовности педагогов к сопровождению измерялась в процессе опытно-экспериментальной работы дважды: на констатирующем этапе (2017 год) - для выявления наличной ситуации в среде педагогов, работающих с экспериментальной группой обучающихся, и для объективной оценки готовности педагогов в других педагогических средах; на формирующем этапе (май 2018 г.), после обучения педагогов, работающих с экспериментальной группой обучающихся, - для определения степени готовности к педагогическому сопровождению данной группы детей.

Диагностика готовности учителей осуществлялась на базе бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального

образования «Институт развития образования Омской области»; в неё были также включены педагоги, которым предстояло работать с экспериментальной группой обучающихся. Была разработана анкета (Приложение 3), включающая вопросы с открытыми и закрытыми ответами, направленными на выявление трёх типов готовности.

Перечислим в целом решаемые в анкетировании задачи и обозначим вопросы анкеты в соответствии с их распределением для выявления конкретного типа готовности педагога к педагогическому сопровождению (личностной, теоретической, практической) (Таблица 13):

Таблица 13. Кодификатор анкеты для педагогов, направленный на выявление степени готовности к педагогическому сопровождению развития личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания

Решаемые задачи	Тип готовности, на который указывает ответ	Номера вопросов анкеты закрытого и открытого типов
1) Определение стажа педагогической деятельности и опыта работы в классах, в которых идёт реализация федерального государственного образовательного стандарта		1, 2
2) Определение отношения учителей к проблеме оценивания в образовательном процессе	Личностная Теоретическая	3
3) Выявление понимания учителями специфики оценивания в современном образовательном процессе	Личностная Теоретическая	4
4) Выявление степени знания/незнания, владения/невладения педагогами формирующим оцениванием (отдельными приёмами)	Теоретическая	5
5) Выявление процента учителей, испытывающих затруднения в организации	Теоретическая Практическая	6, 7

критериального оценивания и формулировании планируемых результатов деятельности обучающихся как основы формирующего оценивания		
6) Определение понимания учителями сути понятия «критерий» как показателя умения формулировать критерии оценки	Теоретическая Практическая	8
7) Определение понимания педагогами отличия ретроспективной оценки деятельности от прогностической	Теоретическая	9
8) Определение понимания педагогами «ядра», основы личностных результатов образования	Личностная	10, 11

При анкетировании использовался метод случайной выборки. Качественное описание результатов осуществлялось посредством контент-анализа. Так, открытые ответы обрабатывались с помощью разработанного классификатора (классификационной схемы) (Приложение 3), где были предусмотрены разные, выявленные автором исследования в ходе изучения ответов, позиции. Контент-анализ позволил сделать их содержательные обобщения.

Представим качественное описание результатов анкетирования для выявления затруднений и дефицитов педагогов в области формирующего оценивания, а также анализа их причин с целью определения подходов к созданию средств, обеспечивающих готовность учителей к педагогическому сопровождению.

Всего было опрошено 188 педагогов-предметников (включая тех учителей, которым предстояло работать с экспериментальной группой обучающихся). Из них: минимальный стаж в педагогической деятельности имеют 11 % (0–5 лет), 5–10 лет стажа – 9 %, 10–15 лет – 10 %, 15–20 лет – 3 %, 20 и более лет стажа – 67 %.

Процент педагогов, имеющих опыт работы в классах, реализующих стандарт, таков: 0–3 года – 52 %, 3–5 лет – 28 %, 5 и более лет – 15 %, не имеющих опыта работы в таких классах – 5 %.

Тот факт, что большинство педагогов (63 %) считают проблему оценивания образовательных результатов обучающихся одной из самых сложных и актуальных в своей деятельности, говорит о серьёзном отношении учителей к данному вопросу и понимании места и роли оценочной деятельности в образовательном процессе, а также о затруднениях большинства учителей в организации этого компонента в образовательном процессе.

Согласно контент-анализу ответы на вопрос, определяющий специфику оценивания для учителя, распределились следующим образом:

1) связывают оценивание с планируемыми результатами, с обратной связью, с управлением (и коррекцией) образовательным процессом, с соответствием между целями и результатами деятельности обучающихся, с возможностью сравнения обучающегося относительно собственных успехов в динамике – только 12 % педагогов из числа опрошенных;

2) формально подходят к определению, рассматривая оценивание как показатель качества (в том числе имея ввиду количество отметок «4» и «5») обучения, как процесс, в результате которого проверяются знания и умения, действия, освоенные обучающимися, – 68 % учителей;

3) затруднились ответить на данный вопрос – 20 % педагогов.

Эти данные подтверждают предположение о затруднениях большого количества учителей в организации контрольно-оценочного компонента и формирующего оценивания в целом, потому что непонимание специфики оценивания как процесса, являющегося структурным компонентом педагогической деятельности учителя и неотъемлемым компонентом деятельности обучающегося, позволяющим в первую очередь и ученику, и учителю этой деятельностью управлять, влечёт за собой другие проблемы: отсутствие потребности в поиске новых форм оценивания, неумение

пользоваться предложенными техниками, непонимание границ собственного знания/незнания в своей деятельности, нежелание передавать обучающемуся инструменты управления деятельностью, инструменты оценивания.

Выявление степени знания/незнания, владения/невладения формирующим оцениванием (отдельными приёмами) среди педагогов концентрировалось на следующих вопросах и ответах и имеет такие показатели:

- 1) знаю, что это такое (слышал, читал, видел у коллег) – 52 %;
- 2) применяю отдельные приёмы формирующего оценивания в своей работе – 24 % (при этом смогли назвать применяемые приёмы 9%);
- 3) использую систему формирующего оценивания в своей педагогической деятельности, могу поделиться опытом – 3 % (при этом 0,8 % написали, что опытом поделиться пока не могут, потому что только недавно внедряют систему);
- 4) не вижу в этом необходимости – 1 % учителей;
- 5) ничего об этом оценивании не знаю – 20 %.

Анализ степени освоения системы формирующего оценивания показывает, что большинство учителей знакомы с формирующим оцениванием на уровне «знаю». Почти треть опрошенных учителей применяют отдельные техники и приёмы в своей деятельности, но пятая часть педагогов ничего не знает о данном виде оценивания. Эти данные позволили сделать предварительные выводы о заинтересованности учителей в новых формах оценивания, но показывают пока достаточно далёкую от средней степень готовности к введению формирующего оценивания и знакомству с ним на уровне практики, что мы связываем с недостаточной теоретической проработанностью формирующего оценивания, дидактических условий, методов, его оптимальных форм и средств его применения в процессе обучения.

Большая часть опрошенных (51 %) считает, что не испытывает затруднений в определении планируемых результатов урока (темы) исходя из

цели образовательной деятельности (49 % – затруднения испытывают). Также достаточно большая группа педагогов (37 %) считает, что не испытывает затруднения в организации критериального оценивания обучающихся на уроке (63 % – испытывают затруднения). Примечательно, что вопросы анкеты открытого типа, связанные с определением сути понятия «критерий» учителями и формулирования планируемых результатов обучающихся, позволили выявить степень понимания критериев не только в обычной жизнедеятельности, но и в качестве объективного показателя сторон выполняемой учеником деятельности. Результаты опроса распределились следующим образом:

- 1) затруднились ответить на вопрос – 23 % педагогов;
- 2) смогли сформулировать критерии ясно и чётко применительно к своей жизнедеятельности (вопрос был связан с понятием успешности в жизни) – 6 % педагогов;
- 3) смогли сформулировать критерии оценки определённого вида деятельности ученика и планируемые результаты освоения темы – 2 %, при этом включая тех педагогов, которые смогли сформулировать критерии в своей жизнедеятельности.

Неумение формулировать критерии может являться следствием непонимания сути критерия как признака качества, меры, результата деятельности и пр. (мы отметили у 49 % опрошенных) и непонимания объективности как сущностного признака любого критерия (неточность, необъективность формулировок, заключающихся в использовании педагогами таких слов, как «красота», «полнота материала», «убедительность», «верность», «правильность» и др.) обнаружены у 22 % опрошенных. Данный вопрос и ответы учителей позволили установить, что педагоги неверно оценивают своё владение организацией контрольно-оценочной деятельности на уроке, представленной в предыдущем вопросе: формулированием планируемых результатов обучения, разработкой критериев.

На выявление осознания учителями важности формирования действий самоконтроля и самооценки обучающихся в учебной и внеучебной деятельности были направлены 2 вопроса. Первый был связан с пониманием роли этих действий для развития личности, второй вопрос показывал знание и понимание учителями отличия ретроспективной оценки от прогностической. 86 % педагогов посчитали действия самоконтроля и самооценки одними из самых важных в деятельности (14 % ответили «нет»). В качестве аргументов в пользу положительного ответа в основном приводили следующие: обучающийся должен сам понимать свои возможности, свои плюсы и минусы; ученик должен быть объективен по отношению к своим знаниям и себе самому; оценивая себя, ребёнок учится оценивать других; сможет за счёт этой деятельности ликвидировать пробелы; самооценка станет адекватной; эти действия позволяют лучше усвоить материал, так нужно в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (58 %). В качестве аргумента в пользу отрицательного ответа приводили в разных вариациях следующее суждение: формирование действий самоконтроля и самооценки отнимает много времени на уроке, чаще всего в ущерб учебному материалу (12 %). Также было достаточно большое количество педагогов, ответивших положительно на вопрос о роли действий самооценки и самоконтроля для обучающихся, но испытывающих затруднения в аргументации своего ответа (28 %). Главное отличие ретроспективной оценки от прогностической смогли верно сформулировать 6 % учителей. Затруднились ответить на этот вопрос 45 % педагогов, остальные 49 % опрошенных ответили неправильно, в том числе ошибочно относя эти действия только к регулятивным универсальным учебным действиям. В целом указание на важность развития самооценки обучающихся педагогами говорит о том, что они в большинстве принимают такую позицию. Кроме того, аргументация позволяет судить о частичном понимании роли самоконтроля и самооценки для развития личности. Но глубокое осмысление, связанное с ролью и местом самооценки в Я-

концепции человека, с саморегуляцией его поведения, с важностью действий самоконтроля и самооценки для ситуации выбора, с возможностью контролировать свои действия и оценивать возможности в предстоящей деятельности, свойственно (по результатам анкеты) очень малому проценту педагогов (1 %).

Поскольку формирующее оценивание в первую очередь способствует повышению качества учения и, являясь постоянным, сопутствующим развитию личности механизмом, развивает оценочную самостоятельность, мы посчитали необходимым включить в анкету вопрос, направленный на выявление позиции учителей, связанной с пониманием «ядра» или основы личностных образовательных результатов. Вопрос был сформулирован так: «С формированием каких качеств личности (в первую очередь) связаны личностные образовательные результаты?». Среди наиболее часто встречающихся ответов в качестве главных качеств, определяющих личность, были следующие: усидчивость, упорство; успешность; активность; амбициозность; коммуникабельность; уверенность; сила воли – назвали 73 % педагогов; толерантность; активная гражданская позиция; патриотизм; коллективизм - 12 %; доброта, милосердие, порядочность, другие нравственные качества - 4 %. Лишь 10 % учителей так или иначе сформулировали в качестве основы личностных результатов самостоятельность (как основу самоопределения) и другие качества, с которых, по мнению многих учёных (Д. А. Леонтьев, Д. Лёвинджер, Г. В. Лобастов и др.) начинаются смыслообразование и нравственно-этическая ориентация, влияющие в свою очередь на становление и развитие личностного самоопределения. Анализ результатов ответов по данному вопросу позволяет выделить одну из ключевых проблем педагогической практики: недостаточное осмысление частью педагогов собственной деятельности (в том числе в области оценивания), неполное понимание своей роли в формировании и развитии личности ребёнка, отчасти «эгоистически упрямое» желание видеть перед собой послушного исполнителя

(усидчивость в качестве главного личностного результата названа у 65 % педагогов); на этом фоне – достаточно низкая готовность большого количества учителей к педагогическому сопровождению развития личности средствами формирующего оценивания, ведь само педагогическое сопровождение предполагает принятие ценности самостоятельной личности, принципа субъектности в обучении.

В соответствии с содержанием вопросов и ответов учителей были определены уровни их готовности к педагогическому сопровождению развития личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания.

Так, при **высоком уровне** готовности ответы педагогов концентрируются на следующих параметрах:

- Считают важной проблему оценивания деятельности обучающихся для развития личности;
- Демонстрируют понимание роли и места оценивания в процессе обучения;
- Используют в системе формирующее оценивание в процессе обучения, могут перечислить приёмы и ситуации, в которых их применяют;
- Могут перевести образовательную цель в планируемые результаты деятельности обучающихся, формулируют критерии;
- Демонстрируют понимание отличия ретроспективной оценки от прогностической;
- Связывают основу личностных образовательных результатов обучающихся с формированием самостоятельности или субъектной позиции (в разных формулировках).

При **среднем уровне** готовности ответы педагогов концентрируются на следующих параметрах:

- Связывают оценивание с достижением результатов образования, но не демонстрируют понимания актуальности проблемы для развития личности ребёнка;
- Демонстрируют в ответах формальное отношение к оцениванию, недостаточно понимают его роль и место в процессе обучения;
- Знают и применяют отдельные приёмы формирующего оценивания, могут назвать их;
- Могут или перевести образовательную цель в планируемые результаты деятельности обучающихся, или сформулировать критерии;
- Демонстрируют недостаточное понимание отличия ретроспективной оценки от прогностической;
- Связывают личностные образовательные результаты обучающихся с действиями самоконтроля и самооценки, но не выделяют самостоятельность и субъектность в качестве основы результатов.

При **низком уровне** готовности ответы педагогов концентрируются на следующих параметрах:

- Демонстрируют непонимание проблемы оценивания в процессе обучения, не считают её важной для развития личности ребёнка;
- Демонстрируют непонимание специфики оценивания в процессе обучения, затрудняются ответить;
- Ничего не знают о формирующем оценивании или знают, но не видят пользы в его необходимости в процессе обучения;
- Испытывают затруднения в организации критериального оценивания и переводе образовательной цели в планируемые результаты;
- Не понимают, чем отличается ретроспективная оценка от прогностической;
- Не связывают личностные образовательные результаты обучающихся с развитием самостоятельности или субъектности, называют

качества личности, которые не имеют отношения к определению основы личностных результатов.

Мы обработали ответы учителей в соответствии с заявленными в уровнях готовности характеристиками.

Представим в количественном и процентном соотношении степень готовности педагогов к педагогическому сопровождению на констатирующем этапе (2017 год), включая педагогов экспериментальной группы (Таблица 14).

Таблица 14. Готовность учителей к педагогическому сопровождению развития личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания

Уровень	Личностная готовность		Теоретическая готовность		Практическая готовность	
	Количество	Процент	Количество	Процент	Количество	Процент
Высокий	25	13	9	5	5	3
Средний	29	16	102	54	42	22
Низкий	134	71	77	41	141	75

Теоретическую готовность демонстрирует 41 % учителей, но она не может стать основой педагогического сопровождения, которое начинается с готовности личностной. А личностная и практическая готовность педагогов находятся на достаточно низком уровне. И это закономерно, потому что личностная готовность становится основой формирования практической готовности.

Результаты анкетирования педагогов, работающих с обучающимися экспериментальной группы (если брать их отдельно), существенно отличались. Так, высокую личностную готовность демонстрировали 80% педагогов, среднюю – 20%; высокую теоретическую готовность смогли показать 20% учителей, среднюю – 80%; высокой практической готовности не продемонстрировал ни один из педагогов, среднюю практическую готовность – 20%, низкую – 80%.

В данной группе педагогов мы видим иные результаты, обусловленные объективными причинами. Во-первых, личностная готовность достаточно высока, потому что эти педагоги сами приняли решение участвовать в опытно-экспериментальной работе. Во-вторых, они демонстрируют в основном среднюю степень готовности теоретической. Это связано с тем, что формирующее оценивание входило в круг их педагогических интересов и они начинали его осваивать на теоретическом уровне, в том числе этим можно объяснить их личностную готовность к эксперименту. В-третьих, в общем достаточно низкая готовность практическая – объективный фактор, обусловленный отсутствием опыта учителей в организации формирующего оценивания в процессе обучения, невозможностью данный опыт увидеть и перенять, поскольку в практике школ региона формирующее оценивание пока не освоено учителями.

Общая *готовность учителей* к введению формирующего оценивания обеспечивает в исследовании качество педагогического сопровождения, поэтому было важным определить, какая из составляющих готовности (теоретическая, практическая, личностная) развита лучше. Анализ показывает, что степень сформированности теоретической готовности учителей немного выше других показателей, что в принципе является закономерным, но недостаточным основанием для организации педагогического сопровождения развития личности школьника.

С помощью анкетирования мы также определили круг основных вопросов программы дополнительной профессиональной подготовки курсов повышения квалификации (авторского методического семинара), направленной на подготовку учителей, в том числе учителей, которые работают с экспериментальной группой обучающихся, к введению формирующего оценивания.

На основе выявленных дефицитов для обеспечения готовности учителей к педагогическому сопровождению обучающихся был разработан учебно-методический комплект, включающий программу методического

семинара в объёме 24 часов «Развитие личностных образовательных результатов обучающихся на основе формирующего оценивания», учебно-методическое пособие для учителя «Развитие субъектной позиции школьника на основе формирующего оценивания», учебное пособие для школьника (5-6 кл.) «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь».

Таким образом, единство составляющих (личностной, теоретической и практической готовности педагогов) обеспечивалось в том числе за счёт системы методического обеспечения и сопровождения учителей в процессе опытно-экспериментальной работы.

Представим разработанный учебно-методический комплект посредством схемы методического сопровождения процесса подготовки учителей к педагогическому сопровождению развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания (рис 6.):



Рисунок 6. Компоненты методического сопровождения педагогов, обеспечивающие готовность учителя к педагогическому сопровождению развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания

Отметим, что в первой главе в качестве сущностного признака формирующего оценивания и дидактического условия развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы обоснованы ситуации выбора и оценивания, которые позволяют обучающемуся конструировать субъектный опыт в процессе обучения. Педагогическое сопровождение в этом процессе призвано создавать условия для максимальной вовлечённости учеников в процесс создания своего конструкта – в нашем случае субъектного опыта.

С учётом этого учебно-методический комплект создавался на основе следующих принципов:

- Принцип системности (программа семинара, учебное и учебно-методическое пособия разработаны как система по формированию готовности педагогов к педагогическому сопровождению с учётом формирования триады: личностной, теоретической, практической);
- Принцип надпредметности (компоненты методического сопровождения, описанные выше, созданы как надпредметный курс: программа методического семинара ориентирована на обучение педагогов разных предметов одновременно; пособие для педагогов направлено на освоение универсальных техник учителями любых предметов; пособие для обучающихся также отражает универсальный подход, и техники, предложенные в нём, помогут ребёнку в любой деятельности, в освоении любого предмета);
- Принцип сотрудничества (на основе принципа надпредметности педагоги могут активно сотрудничать, осваивая новые техники в интерактивном режиме, тем самым пополняя банк техник формирующего оценивания и подходов к его использованию в процессе обучения);

- Принцип вариативности (средства методического сопровождения позволяют учителю варьировать освоение содержания в зависимости от степени владения формирующим оцениванием);

- Принцип развития (учебно-методический комплект способствует развитию профессиональной компетентности педагога в области формирующего оценивания, организации контрольно-оценочного компонента в процессе обучения, развитию педагогического мировоззрения и приобретению новых ценностей).

Результативность данного учебно-методического комплекта обеспечивается соблюдением следующих требований:

- 1) учебно-методический комплект представлен учебной программой семинара, требованиями к результатам освоения, учебными пособиями и контрольно-оценочными средствами определения готовности педагогов к педагогическому сопровождению;

- 2) одной из важных целей методического сопровождения посредством учебно-методического комплекта становится ориентация пособий и семинара на личностные образовательные результаты обучающихся основной школы, их осмысление педагогом и достижение обучающимся;

- 3) требования к результатам освоения программы дополнительной профессиональной подготовки (семинара) направлены на формирование трёх компонентов готовности педагогов к педагогическому сопровождению (личностной, теоретической и практической);

- 4) структура и содержание пособий обусловлены целями и задачами программы дополнительной профессиональной подготовки (методического семинара);

- 5) практическая часть учебно-методического пособия для педагогов учитывает разную степень готовности педагогов к педагогическому сопровождению средствами формирующего оценивания и содержит как техники и приёмы формирующего оценивания и описание их специфики для начинающих педагогов, так и задания творческого характера, направленные

на модификации техник с учётом изменяющихся условий в процессе обучения для педагогов-преобразователей; в пособии для учителей также содержатся рекомендации по организации процесса обучения в условиях введения формирующего оценивания;

6) учебное пособие составлено с учётом дидактических принципов, предъявляемых к учебным текстам: процессуальный подход, личностный характер, единство содержания и формы, систематичность, наглядность, доступность;

7) учебное пособие разработано с учётом особенностей создания ситуаций выбора и оценивания, позволяющих обучающемуся конструировать субъектный опыт на основе приобретения личностных ценностей, включающих в содержание следующие контексты: умышленно допущенные ошибки для самоисправления и взаимооценки; задания, связанные с жизненным опытом; задания на внимание при оценке и сравнение продуктов деятельности учащихся между собой; на выявление противоречий между изученным, изучаемым и новым; задания на исследование причин и выявлений следствий, в том числе причин выбора; задания на поиск альтернатив, самостоятельную разработку критериев; на различные способы решения одной задачи и др.;

8) учебное пособие (все практические задания в нём) позволяет формировать у обучающихся прогностическую самооценку, умение составлять индивидуальный образовательный маршрут в рамках изучения любого предмета; способствует созданию устойчивой ситуации успеха у ребёнка за счёт индивидуализации и дифференциации заданий для развития преобладающего мотива достижения успеха, постоянной рефлексии собственной деятельности – для стремления к саморазвитию; предполагает постоянное включение учеников в ситуации выбора и его обоснования.

Таким образом, дидактическое условие наличия в процессе обучения ситуаций выбора и оценивания и дидактическое условие конструирования

школьником субъектного опыта максимально учтены при создании учебного пособия для обучающихся.

Сформулируем задачи, которые были поставлены для работы с учителями (экспериментальной группы обучающихся) в связи с выявленными в ходе анализа основными дефицитами педагогов:

1) конструирование педагогического мировоззрения и педагогической деятельности, связанных с осмыслением собственной миссии для развития личности ребёнка, использованием для этого средств предмета и метапредмета;

2) изменение отношения педагогов к проблеме субъект-субъектного подхода в обучении, проблеме оценивания в процессе обучения;

3) педагогическое сопровождение деятельности учителей по развитию личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания, включающее: а) обучение педагогов техникам и приёмам формирующего оценивания, технологии формирующей оценки; б) помощь в разработке дидактических средств (рабочих программ по предмету, программ внеурочной деятельности, технологических карт учебных занятий и др.); в) консультирование и поддержка во время проведения учебных занятий и применения техник, диагностики результатов обучающихся .

1 и 2 задачи решались на индивидуальных консультациях и в ходе бесед с педагогами, а также при их знакомстве с учебно-методическим пособием «Развитие субъектной позиции школьника на основе формирующего оценивания», в котором 1 часть направлена на осмысление педагогом своей деятельности для развития личности ребёнка, на понимание перспектив формирующего оценивания в развитии личностных образовательных результатов обучающихся. 3 задача решалась преимущественно в течение 2 полугодия 2017-2018 учебного года, уже в рамках опытно-экспериментальной работы, когда осуществлялось педагогическое сопровождение автором исследования группы педагогов по

обеспечению готовности к самостоятельному педагогическому сопровождению развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания. В феврале 2018 года педагоги в составе большой группы обучались по программе авторского семинара учебно-методического комплекта. В ходе методического семинара и работы с учебно-методическим пособием педагоги формулировали индивидуальные затруднения, которые удавалось оперативно преодолеть на индивидуальных консультациях. Автор исследования посещал учебные занятия учителей с применением формирующего оценивания для обучающихся экспериментальной группы. В течение этого же периода педагоги работали с пособием для обучающихся «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь», изучали методические рекомендации по проведению занятий данного курса; составляли рабочие программы по предметам с учётом введения технологии формирующей оценки: формулировали планируемые результаты, определяли критерии оценки деятельности обучающихся и критерии оценки продуктов деятельности обучающихся, выбирали наиболее актуальные техники формирующего оценивания для разных типов уроков и этапов конкретного урока.

В мае 2018 года проводился контрольный срез определения уровня готовности у учителей, которым предстояло работать с экспериментальной группой. Сначала проводилось повторное анкетирование. В процессе него учителя отвечали на вопросы, демонстрируя высокий уровень личностной, теоретической и практической готовности к педагогическому сопровождению. В качестве подтверждения результатов анкетирования данной группы учителей мы использовали результаты контрольной диагностики в конце проведения методического семинара, в ходе которой педагоги также смогли продемонстрировать высокий уровень теоретической и практической готовности. В качестве подтверждения личностной готовности приведём примеры цитат из эссе, написанных педагогами перед

началом эксперимента на тему «Какова цель моей педагогической деятельности?»:

«Нам всем было трудно перестроиться, понять, что от предметоцентризма надо уходить. В погоне за предметными знаниями мы «потеряли» ребёнка, забыли, что личность ученика – это главный образовательный результат любой школы в любое время. Сегодня я начала понимать, что мой предмет (биология) существует не сам по себе, он предназначен для чего-то большего – для развития личности моих учеников. Что есть личность? Думаю, самостоятельность – неотъемлемая черта любой личности. Быть самостоятельным – значит, быть таким и в учёбе...».

«Я знала, что цель моей педагогической деятельности – способствовать достижению школьниками всех результатов образования. Занятия с Т. В. позволили мне осознать, что если я не вижу в учениках субъектов – равных мне людей, то субъектами, самостоятельно мыслящими всегда и во всём людьми они вряд ли станут. И мне стало стыдно, а потом непонятно: являюсь ли я полноценным субъектом своей деятельности? Ответить трудно. Одно я знаю точно: я хочу, чтобы все мои ученики стали субъектами своей деятельности, пока – учебной, потом – жизнедеятельности...».

«Цель моей деятельности – развитие ученика, но не абстрактное. Для меня развитие человека – привести его к саморазвитию, потому что в таком случае он будет заботиться о себе сам. Формирующее оценивание помогает в таком развитии. Я поняла это, попробовав всего лишь несколько техник, а впереди уже системная работа...».

«Не каждый ребёнок станет учёным, будет «блистать» интеллектом, знаниями, даже уметь многое не каждому дано. Но каждый может стать личностью! В этом я вижу цель своей педагогической деятельности. С чего начинать этот процесс? С признания ребёнка субъектом учебной деятельности, а не объектом, которого поучают. А после признания найдутся механизмы развития личности. Я начну с формирующего оценивания, с

развития самооценки ученика, с предоставления ему права самому оценивать себя и на основании этой оценки принимать решения в учёбе...».

«Это же очень сложно – учить класс мыслящих самостоятельно детей, каждый из которых имеет собственное мнение, развитую самооценку, может сам решать, как и почему он может выполнить какое-то задание, а какое-то сейчас не в состоянии выполнить. Но я поняла, что хочу учить как можно больше таких детей, познавая мир вместе с ними. Значит, главная цель моей педагогической деятельности – развитие индивидуальности личности...».

Как видим из цитат, в результате - глубокое понимание учителями важности развития личностных образовательных результатов обучающихся. И, как следствие этого понимания, – высокий уровень личностной готовности к педагогическому сопровождению этого процесса.

Таким образом, к началу 2018-2019 учебного года был обеспечен высокий уровень готовности педагогов экспериментальной группы к педагогическому сопровождению развития личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания.

Стратегия педагогического сопровождения развития личностных образовательных результатов обучающихся экспериментальной группы выстраивалась в течение 2018-2019 учебного года по трём направлениям:

1) устойчивые субъект-субъектные отношения между педагогом и обучающимися в процессе обучения;

1) реализация педагогами в процессе обучения технологии формирующей оценки, описанной нами в первой главе;

2) максимальное использование в процессе обучения долговременных и кратковременных техник формирующего оценивания с учётом выявленных технических возможностей (Приложение 1);

3) обязательное введение надпредметного курса «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь», включающего работу с учебным пособием из разработанного УМК.

Реализация второго и третьего дидактических условий (выстраивание учебной деятельности школьников с использованием ситуаций выбора и оценивания и приобретение в данном процессе учеником субъектного опыта и субъектной позиции) осуществлялась на основе отбора компонентов формирующего оценивания (техник формирующего оценивания, этапов технологии формирующей оценки) в соответствии со структурой учебной деятельности школьника (Приложение 2).

Был разработан алгоритм введения формирующего оценивания в процесс обучения для педагога, учитывающий создание в процессе реализации технологии ситуаций выбора и оценивания:

1) Определение образовательной цели темы (раздела) и перевод цели в измеряемые результаты деятельности обучающихся (в формулировке «ученик научится...»). Перевод образовательной цели в планируемые результаты деятельности обучающихся осуществлялся на основе классификации целей Б. Блума. Эти измеряемые результаты были обозначены как критерии оценки деятельности ученика в рамках освоения темы, т.е. критерии процесса по приобретению знаний, умений, универсальных учебных действий на учебных занятиях в рамках темы и формулировались в процессе обучения вместе с обучающимися;

2) Определение места каждого учебного занятия в рамках темы (как ответ на вопрос «На достижение каких планируемых результатов темы направлено данное (конкретное) учебное занятие?») и обеспечение понимания этого учениками;

Задания (учебно-познавательные задания и учебно-практические задачи) разрабатываются в соответствии с заявленными планируемыми результатами деятельности обучающихся, т.е. на каждый планируемый результат должны(о) быть задания(е), которые, с одной стороны, будут способствовать его достижению, а с другой – их выполнение станет для учителя и ученика показателем достижения планируемого результата;

3) Определение продуктов деятельности обучающихся, разработка критериев оценки продукта совместно с детьми;

4) Организация самооценки и взаимооценки продуктов деятельности обучающимися на основе критериев. Оценка учителя осуществляется только после самооценки и/или взаимооценки обучающимися своих работ;

5) Применение техник формирующего оценивания на любом этапе урока в соответствии с этапами учебного занятия (Приложение 2), самостоятельный выбор техник обучающимися;

6) Постоянное включённое наблюдение за деятельностью обучающихся как основа педагогического сопровождения развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.

В процессе обучения учителям было рекомендовано постоянно отвечать себе на вопрос: «Как я стану контролировать достижение цели образовательной деятельности и планируемых результатов обучающимися? За счёт чего получу обратную связь, чтобы максимально индивидуализировать процесс обучения, помочь каждому ребенку достичь более высоких образовательных результатов?».

До начала опытно-экспериментальной работы учителя составляли рабочие программы по предметам с учётом представленного алгоритма. С помощью такой конкретизации было обеспечено понимание педагогами объёма деятельности школьников в рамках освоения каждой темы и видение другого процесса обучения, в ходе которого и ученик понимает, из каких умений складывается его успех в рамках изучения конкретной темы, и может планировать свою деятельность сам по своему выбору. На первом учебном занятии по теме эти планируемые результаты выступали в качестве критериев достижения цели для учеников (и задач), которые они разрабатывали вместе с учителями до того, как приступить к изучению темы.

Также все учителя экспериментальной группы подготовили папки с критериями оценки тех работ, которые в преподаваемых ими предметах

считаются типовыми (например: русский язык – сочинения, изложения, диктанты и др.; история – схемы, кластеры, таблицы и др.). Состоялся взаимообмен наработками, и у каждого участника экспериментальной работы оказалась папка критериального оценивания самых основных продуктов деятельности обучающихся, с которой педагоги ознакомили детей в начале учебного года.

В процессе изучения определённой темы учителя при помощи постоянного педагогического наблюдения и использования техник формирующего оценивания определяли тех обучающихся, которые на одном из этапов освоения темы не достигли каких-либо планируемых результатов. Кроме того, сами обучающиеся производили самооценку своей деятельности и также видели в ней пробелы и достижения. Это позволяло учителю и ситуативно, на уроке, и между учебными занятиями организовать разноуровневое обучение, тем самым индивидуализируя сам процесс и способствуя улучшению результатов обучения каждого конкретного ребенка. А ученик в своей учебной деятельности на основе оценки её результатов в ходе постоянного пооперационного контроля (и выявленных дефицитов) совершал выбор, касающийся выстраивания дальнейшей траектории изучения темы. Так в рамках применения технологии формирующего оценивания учебная деятельность школьника выстраивалась с помощью ситуаций выбора и оценивания.

Техники формирующего оценивания, которые были отобраны в соответствии с деятельностной структурой урока (Приложение 2) и ценностными основаниями учебной деятельности, применялись на разных этапах учебных занятий и так же, как и технология формирующего оценивания, обеспечивали включение ситуаций выбора и оценивания в учебную деятельность школьника.

В ходе констатирующего и начала формирующего этапа опытно-экспериментальной работы были отобраны техники формирующего оценивания и их сочетания, которые являются универсальными и в большей

степени работают как ситуации выбора и оценивания. Также были разработаны задания, представляющие собой ситуации выбора и оценивания для курса внеурочной деятельности, в процессе выполнения которых обучающиеся учились осуществлять выбор на основе оценки своей деятельности. Приведём примеры учебных заданий и техник с описанием механизма, превращающего их в ситуации выбора и оценивания (таблицы 15.1 и 15.2).

Таблица 15.1. Ситуации выбора и оценивания в системе формирующего оценивания

Ситуации выбора и оценивания – учебные задания	Описание механизма действий «выбора» и «оценивания» в ситуациях
1. Подумай, в каких ситуациях (дома, в школе, в обществе) тебе приходится делать выбор. Приведи как можно больше таких примеров с пояснениями, включающими: описание ситуации, варианты выбора, предположительное обоснование выбора	В процессе оценивания окружающей действительности и своего места в ней, а также оценки своих знаний об окружающем мире ребенок учится выбирать то, что необходимо представить в качестве полного и подробного ответа на вопрос. Данная ситуация способствует пониманию выбора как действия и процесса на основе другого действия и другого процесса - оценки
2. Сформулируй своё определение выбора. Поделись им с одноклассниками. Обсудите свои варианты определений. Выберите наиболее подходящее определение, отражающее суть прочитанного текста	На основе чтения текста ученик выбирает те ключевые слова, по которым составляет собственное определение. В процессе работы с одноклассниками школьник оценивает собственное определение и определения, сформулированные другими детьми. На основе данной оценки они вместе осуществляют выбор самого удачного определения
3. Вспомни первый прочитанный тобой текст «Твой выбор». Если необходимо, обратись к его содержанию снова. На основе анализа двух текстов («Твой выбор» и «Твоя деятельность») и сделанных тобой заданий определи, какой выбор предстоит герою текста № 2, который учился решать задачи, после того как он осуществил оценку своей деятельности. Предположи разные варианты развития событий (в зависимости от оценки). Обоснуй их. Подумай и объясни, как поступил бы ты сам. После этого продолжи предложение (перечисли функции оценки; функция	Школьник знакомится с текстом, где показан механизм действия решения задачи на основе оценки своих способностей. В ходе собственной оценки действий героя текста обучающийся делает возможные выборы развития данной ситуации (обосновывает свои предположения). Затем происходит перенос на собственную деятельность, в котором ребенок уже на основе оценки собственных действий и событий делает выбор, возможный и приемлемый для себя, обосновывает его

отвечает на вопросы: «Зачем? Для чего?»)	
<p>4. Ученики 5 классов на уроках технологии, выбирая общественно полезную деятельность, решили сделать кормушки для птиц, для того чтобы спасти их в морозы. Перед началом деятельности они дружно определили критерии оценки сделанных кормушек, чтобы понимать, насколько они близки к цели, и чтобы учитель мог оценить их работу по общему основанию. Вот сформулированные учениками критерии:</p> <ul style="list-style-type: none"> • чтобы разным птицам было удобно залетать в кормушку; • красота кормушки; • чтобы кормушку можно было прикрепить к дереву или другой поверхности; • высота кормушки – 30 см; • чтобы кормушка прослужила в течение 1–2 лет. <p>Проанализируй критерии, которые разработали ученики 5 класса, и определи, какие из них можно считать объективными, а какие – нельзя. Подумай, какие критерии ты добавил бы для объективности оценки кормушек</p>	<p>Обучающийся знает и понимает принципы критериального оценивания. В ходе выполнения задания он оценивает критерии, сформулированные другими учениками в соответствии с тем, что ему известно. После этого он осуществляет выбор тех критериев, которые считает объективными. Если необходимо, дополняет их. Объясняет свой выбор</p>
<p>5. В этом задании тебе предстоит сделать выбор и обосновать его. Для этого выбери любой из предлагаемых процессов и опиши их как последовательность действий (этапов). Объясни свой выбор. Определи продукт деятельности. Разработай критерии оценки продукта. Процессы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • приготовление каши; • изготовление поздравительной открытки; • разработка плана по подготовке праздника, посвящённого твоему дню рождения 	<p>На основе оценки собственных знаний и умений (этот процесс ученик объясняет сам) обучающийся осуществляет выбор задания, которое ему по силам</p>

Ситуации выбора и оценивания (учебные задания) использовались по большей части во внеурочной деятельности обучающихся. Их особенность в том, что они учитывают возрастные особенности детей, их интересы, приобретаемые личностные смыслы; включают мыслительные операции,

учебные действия, которые направлены на умение делать любой выбор и обосновывать его.

Представим ситуации выбора и оценивания – техники формирующего оценивания.

Таблица 15.2. Ситуации выбора и оценивания в системе формирующего оценивания

Ситуации выбора и оценивания – техники формирующего оценивания	Описание механизма действий «выбора» и «оценивания»
«Недельные отчёты»	Оценивая свои способности и возможности, сначала ученик выбирает форму такого отчёта (2 формы: в письменном изложении, в таблице). Далее школьник оценивает знания и умения, которые были приобретены им в ходе изучения темы. Исходя из этого, осуществляет выбор причины возникших затруднений и ищет путь выхода из них
«Дневник самооценки»	На основе поставленной цели и чёткого обозначения планируемых результатов, зафиксированных в дневнике в виде задач по изучению темы или критериев оценки собственной деятельности, производит оценку своей работы по критериям. Потом делает выбор задач после изучения темы, которые призваны устранить дефициты знаний
«Дневник самооценки» - «Рейтинговая карта» (сочетание)	В процессе работы с Дневником самооценки ученик оценивает собственные знания и умения, приобретенные в рамках изучения конкретной темы, обнаруживает дефициты. Их целесообразно отработать, если работать с Рейтинговой картой этой же темы, где предложены задания разных уровней (в зависимости от того, какая у школьника цель: отработать пробелы или заработать дополнительные баллы, выполняя задания повышенной сложности). Выбор работы с Рейтинговой картой – свободный. Таким образом, на основе оценивания своей деятельности ученик делает выбор в пользу её улучшения
«Портфолио»	Обучающийся осуществляет самостоятельный выбор своих работ, предназначенный для демонстрационного Портфолио или рабочего Портфолио. Выбирает он, осуществляя самооценку всех своих работ по критериям. То есть с

	помощью оценки происходит выбор
«Точка сомнения» - «Цветные поля» - «Сравнение с эталоном» (сочетание)	Производя оценку любой письменной работы, обучающийся сам ставит в ней «точки сомнения» - обозначая те моменты, в которых он не уверен. Также выделяет цветными маркерами такие обозначения, которые сам по своему выбору предлагает учителю для проверки. Кроме того, на основе самооценки собственной деятельности школьник производит сравнение работы с эталоном
«Постановка вопросов с открытыми ответами» «Лист обратной связи» и др.	Ученик отвечает на рефлексивные вопросы о планировании и организации своего обучения: о том, какие действия надо предпринять, чтобы внести изменения в ход работы. Отвечая на вопросы, обучающийся сначала оценивает саму работу, затем – себя в ходе её выполнения. А потом делает выбор в пользу тех вопросов и ответов, которые считает для себя необходимыми на данном этапе деятельности
«Критериальное оценивание» – «Гипотеза» - «Точка сомнения» - «Исследование и отчёт» (сочетание)	Обучающийся сам разрабатывает критерии оценки своей деятельности или продукта деятельности в зависимости от цели. Формулирует гипотезу (как достижение цели), включая в неё задачи (критерии), выполняет работу, производя промежуточную оценку (использует технику «точки сомнения» в работе). Затем анализирует работу по критериям, оценивая целиком, и составляет отчёт, выбирая только те моменты, которые помогли её качественному выполнению
«Трёхминутное эссе» «Обобщение в одном предложении» «Минутные заметки» и др.	Ученик выбирает самое главное из того, чему он научился на учебном занятии и формулирует краткое рефлексивное высказывание, характеризующее в том числе степень его продвижения в рамках освоения темы. Всё это осуществляется с предварительной оценкой собственных знаний и умений
«Критериальное само и взаимнооценивание» «Рубрикаторы» «Оценочные рубрики» «Карточка самоотчёта» и др.	Обучающиеся участвуют в разработке критериев или сами разрабатывают их. Делают выбор в пользу тех критериев, которые в зависимости от задания считают необходимыми при оценке процесса или продукта деятельности. Затем осуществляют самооценку и взаимооценку работ по критериям
«Регистрационные карточки» «Светофор» «Пропуск на выход»	На начальном этапе занятия ученик оценивает степень своей готовности к нему, делает выбор в пользу карточки (стикера,

«Клейкие заметки» и др.	заметки и др.) определённого цвета или формы и отдаёт её учителю, который на основании карточек принимает решение о месте и роли обучающегося на учебном занятии
-------------------------	--

Ситуации выбора и оценивания в урочной деятельности – это в основном техники формирующего оценивания. В таблице приведено по несколько техник, которые работают по одному принципу (например, «Рубрикаторы», «Карточка самоотчёта» и др. основаны на критериальном оценивании и т.д.). Помимо этого, учителя, понимая принцип действия каждой техники и их в совокупности, могли использовать свободные (любые) сочетания техник для достижения наилучшего эффекта на учебном занятии или его этапе (Приложение 1).

Дидактическое условие «конструирование учеником субъектного опыта и приобретение субъектной позиции» осуществлялось в процессе учебной деятельности, включающей ситуации выбора и оценивания, и было направлено на развитие прогностической самооценки детей, умение составлять индивидуальный образовательный маршрут, стремление учеников к самоизменению, приобретение мотивации достижения, умение делать выбор и обосновывать его. Отметим, что все характеристики субъектного опыта взаимосвязаны, и поэтому их формирование и развитие у обучающихся происходило во многих ситуациях выбора и оценивания одновременно.

Техники формирующего оценивания в качестве ситуаций выбора и оценивания отбирались также с учётом выявленных технических возможностей в развитии субъектного опыта обучающихся (Приложение 1). Этапы технологии формирующей оценки и техники, используемые на данных этапах, обеспечивали деятельностную составляющую в процессе обучения ребёнка на учебном занятии, способствуя приобретению субъектного опыта и субъектной позиции.

Этот процесс проходил во время урочной и внеурочной деятельности. Во внеурочной деятельности все обучающиеся экспериментальной группы

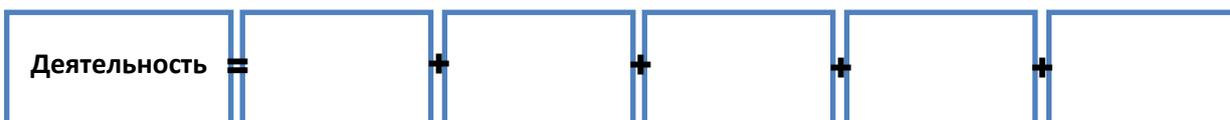
осваивали надпредметный курс «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь», на учебных занятиях – работали в организованной учителями среде – технологии формирующего оценивания, с использованием изученных на факультативном курсе техник.

Таким образом, одним из средств конструирования субъектного опыта стало пособие для внеурочной деятельности обучающихся, изучение курса которого было обязательным в течение года. В процессе изучения надпредметного курса «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь» сначала ребята знакомились с понятиями, имеющими отношение к деятельности и её компонентам: мотив, цель, задачи, средства, действия, оценка, критерии, выбор, продукт и процесс деятельности, эталон. Курс «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь» предусматривает большое количество именно практических занятий, и каждый ребенок, имея в своём арсенале пособие, выполнял задания в нём. А учитель отслеживал этот процесс освоения школьниками понятийного аппарата деятельности на теоретическом и практическом уровне, необходимого для овладения техниками формирующего оценивания и понимания того, что результаты учебной деятельности зависят и от самого обучающегося.

Приведём примеры заданий, составленных на основе текстов, при изучении темы 1 «Обучаюсь оценивать. Постигаю смысл оценки» в ходе работы с понятиями «твой выбор», «твоя деятельность» и «твоя оценка»:

1. Подчеркни ключевые слова в тексте (слова, которые помогают раскрыть смысл текста). Попробуй кратко (в 3–4 предложениях) объяснить, почему важна ОЦЕНКА деятельности.

2. Заполни в схеме пропуски, в которых должны быть записаны компоненты деятельности. Прочитай ещё раз их определения. Выдели в определениях ключевые слова (главные слова, которые помогают понять суть определения или значения слова; например: мотив – это побуждение...; ключевое слово – побуждение и т. д.). Постарайся их объяснить.



3. Сформулируй определение деятельности, опираясь на заполненную тобой схему. Объясни, почему важны все компоненты деятельности, для того чтобы она была продуктивной. Как ты понимаешь значение слова «продуктивность»?

При работе с понятием «твоя оценка» и критериями оценки школьникам предлагались подобные задания:

Рассмотри рисунок 3 (на рисунке изображён ребенок, сидящий за партой) и определи, правильно или неправильно сидит за партой ученик, если критерии правильной посадки следующие:

- сидеть прямо;
- опираться спиной на спинку стула;
- не опираться грудью на стол;
- ноги держать прямо, стопы на полу или подставке;
- туловище, голову, плечи держать ровно;
- обе руки должны быть на столе, а локти за столом.

Попробуй сам сесть за партой в соответствии с критериями правильной посадки. Тебе понятны критерии? Они сформулированы верно, точно? Сделай вывод об их доступности и объективности.

В ходе практических занятий обучающиеся сначала учились на простых примерах вычленять мотивы своей деятельности, ставить цель и делить её на задачи, определять критерии оценки процесса и продукта деятельности, воспринимать оценку как сопоставление цели и результата деятельности. Этому способствовали такие задания, как:

1. Представь, что у тебя есть цель – посадить в саду молодую, привезённую родителями яблоню. Обдумай последовательность своих действий и сформулируй задачи этой деятельности.

2. Ситуация: ты часто или постоянно допускаешь ошибки, выполняя морфологический разбор глагола (то неправильно определишь вид, то спряжение, то синтаксическую роль и др.). А эта работа очень важна. Ведь она – ключ к пониманию роли глагола как части речи в языке. Кроме того, такой разбор обязательно будет среди заданий в контрольной работе. Сформулируй цель своей деятельности, определи задачи. Удобнее будет, если ты научишься заполнять такую таблицу. Тогда она «мысленно» всегда будет у тебя перед глазами.

Цель –

Задачи	Как буду выполнять (что буду использовать, к кому обращусь за помощью, за какое время справлюсь)	Результат выполнения задачи (используй глаголы: сделал..., выучил..., сравнил... и т. д.)
1.		
2.		
3.		

3. Ситуация: тебе для выполнения совместного проекта «Птицы Земли» нужно научить учеников 2 класса мастерить разных бумажных птиц (данный вид искусства называется **оригами** – древнее декоративно-прикладное искусство складывания фигурок из бумаги). Создай любой эталон для своих маленьких помощников, а также инструкцию по выполнению фигурок птиц. Разработай критерии оценки продукта деятельности ребят.

Выполняя подобные задания, обучающиеся осваивали деятельность на теоретическом и практическом уровне, учились понимать, «видеть» её

изнутри, овладевали постепенно методикой оценки собственной деятельности. А включаясь в само и взаимооценку с помощью ситуаций выбора и оценивания (техник формирующего оценивания и заданий, соответствующих ситуациям), уже оценивали себя и товарищей по критериям.

Отметим, что все техники, предлагаемые обучающимся для организации учебной деятельности, ребенок мог выбирать добровольно, а мог вообще не выбирать. То есть посещение курса, где в том числе происходило знакомство с техниками, было обязательным, а вот выбор техник был личным выбором самого ученика. Тот факт, что все обучающиеся экспериментальной группы выбрали для себя необходимые, по их мнению, техники для организации собственной учебной деятельности, говорит о том, что у ребят появилось стремление улучшить результаты своей учебной деятельности.

Понимание процесса собственной деятельности способствовало развитию мотивации достижения и стремления к самоизменению, которые проявлялись в том, что обучающиеся стали активнее работать на уроках, всё чаще выбирали техники формирующего оценивания на других учебных занятиях с целью видеть процесс освоения тем по предмету и корректировать его. Кроме того, развитию у школьников мотивации достижения и стремления к самоизменению помогало то, что, осваивая техники формирующего оценивания, включающие взаимооценку, обучающиеся в «здоровой» конкуренции стремились улучшить свои результаты, видя и понимая (ввиду самостоятельной разработки критериев) процесс деятельности, выполняемый более успешно товарищами.

Так, техника «Портфолио» использовалась более чем 80% обучающихся. Из них более 50% вели и рабочий, и демонстрационный Портфолио, что также свидетельствует в пользу развития стремления к самоизменению и мотивации достижения, потому что на основе оценки собственных работ по критериям, а затем их сравнения обучающиеся

целенаправленно отбирали подобные работы по предмету, снова оценивали их, таким образом пытаясь улучшить свои результаты. Для демонстрационного портфолио школьники сами осуществляли отбор уже оцененных работ, которые они желают выставить в качестве образцовых.

Уже в самом начале опытно-экспериментальной работы в процессе изучения курса «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь» часть обучающихся пытались оценивать свои силы в предстоящей деятельности на основе критериального оценивания (по типу «знаю результаты своей деятельности – вижу пробелы после освоения темы – могу определить, выполню ли задание самостоятельно»), что говорит о формировании и развитии прогностической самооценки.

Отметим, что для развития прогностической самооценки было необходимо, что обучающиеся научились качественной ретроспективной самооценке деятельности. Этому способствовали кратковременные техники формирующего оценивания, которые школьники активно использовали на учебных занятиях в течение первой четверти 2018-2019 учебного года: «Вопрос к теме», «Обобщение в двух словах», «Саммари в одном предложении», «Облака», «Измерение температуры», «Синквейн», «Диаманта», «Лист обратной связи», «Две звезды и одно желание», «Клейкие заметки», «Сигналы рукой», «Внутренний и внешний круг» и др. Затем техники постепенно усложнялись. Ребята осваивали такие из них, которые уже начинали работать на прогнозирование: «Точка сомнения», «Цветные поля», «Трёхминутное эссе», «Постановка вопросов с открытыми ответами» и др. Кроме того, с самого начала состоялось знакомство обучающихся с долговременными техниками формирующего оценивания («Недельные отчёты», «Дневник самооценки», «Рейтинговая карта» - рассчитаны на весь учебный год), которые направлены на развитие прогностической самооценки и зависящее от этого умение составлять индивидуальный образовательный маршрут. Школьники имели право не выбирать эти техники для работы в течение учебного года, а могли выбрать все для работы на любых учебных

предметах. Были также представлены варианты использования техник (текст, таблица – для Недельных отчётов). В течение первой четверти обучающиеся экспериментальной группы уже определились с выбором. Так, 100% обучающихся использовали долговременные техники на тех школьных предметах, на которых считали их для себя необходимыми. При этом более 80% школьников работали с ними качественно с самого начала и до конца, то есть заполняли каждый урок и после урока следующие графы в теме: «что получилось», «что не получилось», «причины затруднений» - для Недельных отчётов; «цель», «я узнаю», «я научусь» - планируемые результаты освоения темы, «задачи после изучения» - для Дневника самооценки.

Так обучающиеся выстраивали индивидуальный образовательный маршрут, планируя, как и с помощью чего будут осваивать учебный материал. Этой же цели служила Рейтинговая карта темы. Она предлагалась тем обучающимся, кто желал повысить свой рейтинг по предмету. В ней ученикам были предложены разноуровневые задания (для одних – это была возможность устранить дефициты в освоении темы, выявленные в процессе работы с Дневником самооценки или Недельными отчётами, для других – возможность повысить знания, отметку, рейтинг и т.д., выполняя задания повышенного уровня). Работу с Рейтинговой картой выбирали более 50% обучающихся. Таким образом, развивались и прогностическая самооценка собственной деятельности, и умение выстраивать индивидуальный образовательный маршрут. Прогностическая самооценка обучающихся в частности начала проявляться в том, что на контрольных работах, которые всегда проводились с учётом разноуровневого подхода к обучению, ребята стали выбирать задания по силам и способностям, что также способствовало улучшению их предметных результатов в целом.

Умение обучающихся делать выбор и обосновывать его развивалось вместе с прогностической самооценкой, умением составлять индивидуальный образовательный маршрут, мотивацией достижения и стремлением к самоизменению. Выполняя учебные задания, представляющие

ситуации выбора и оценивания, работая с текстами и заданиями пособия, ученики учились аргументировать выбор как действие. Кроме того, даже при выборе техник для организации учебной деятельности школьники подходили к данному процессу как к ситуации выбора и оценивания. Они по большей части на основе развитой прогностической самооценки достаточно легко интерпретировали выбор той или иной техники для освоения конкретного предмета.

Таким образом, внеурочная деятельность обучающихся по освоению курса «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь» стала базой деятельностного подхода к обучению, в рамках которого только и возможно формирующее оценивание. Курс способствовал переносу приобретённых умений в урочную деятельность с правом выбора для обучающегося.

На основе развивающегося субъектного опыта обучающихся у них формировалась внутренняя позиция личности, способной конструировать траекторию учебной деятельности, происходило приобретение личностного смысла в деятельности, развивалось умение осуществлять самостоятельный выбор - то есть формировалась субъектная позиция.

Итак, в результате формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в процессе обучения экспериментальной группы обучающихся были реализованы дидактические условия развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.

Анализ и обобщение эмпирической проверки условий гипотезы представлены в следующем параграфе диссертационного исследования.

2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания

Заключительный этап опытно-экспериментальной работы проводился в 2019 году и был направлен на проверку дидактических условий развития

личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.

Для проверки гипотезы отслеживалась динамика уровня сформированности субъектной позиции школьников на основе самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации, выражающейся в развитии прогностической самооценки, умения составлять индивидуальный образовательный маршрут, стремлении к самоизменению, приобретении мотивации достижения, умении делать выбор и обосновывать его.

Результативность опытно-экспериментальной работы по проверке дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания определялась на основе сопоставления данных, полученных в ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента. Для получения объективных данных на всех этапах эксперимента использовался одинаковый диагностический инструментарий. В контрольном этапе эксперимента приняли участие 120 обучающихся 5-6 классов, сформированность субъектной позиции которых диагностировалась на констатирующем этапе. Эти же школьники в качестве экспериментальной группы участвовали в формирующем этапе эксперимента.

Представим данные контрольного этапа эксперимента последовательно. Для этого опишем сформированность субъектной позиции школьника сначала по *критериям и показателям*, а затем – *по уровням*.

С целью определения субъектной позиции школьников по *первому критерию* (сформированности внутренней позиции личности, способной выстраивать собственную траекторию обучения) так же, как на констатирующем этапе эксперимента, применялись: методика оценки уровня сформированности учебной деятельности в части действия «Оценка/самооценка обучающегося в учебной деятельности» и метод изучения продуктов деятельности обучающихся, а именно – использованные

учениками долговременные техники формирующего оценивания (Дневник самооценки, Рейтинговая карта, Недельные отчёты), позволяющие самостоятельно выстраивать индивидуальный образовательный маршрут в рамках любого изучаемого предмета.

Развитие прогностической самооценки обучающихся осуществлялось в процессе педагогического наблюдения в течение 2018-2019 учебного года (на уроках, на внеурочных занятиях, во время выполнения отдельных заданий конкретным учеником). Результаты педагогического наблюдения фиксировались с помощью разработанных протоколов (Приложение 4).

Анализ показывает следующее распределение в количественном и процентном соотношении развития прогностической самооценки у экспериментальной группы обучающихся на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы (Таблица 16). Отметим, что цифры контрольного этапа эксперимента зафиксированы учителями на конец учебного года, то есть по времени совпадают с окончанием опытно-экспериментальной работы.

Таблица 16. Результаты диагностики развития прогностической самооценки обучающихся

Уровень оценки/ самооценки обучающегося	Отсутствие оценки своих действий		Неадекватная ретроспективная оценка		Адекватная ретроспективная оценка		Неадекватная прогностическая оценка		Потенциально адекватная прогностическая оценка		Актуально адекватная прогностическая оценка	
	Кон ст.*	Кон тр.*	Кон ст.*	Кон тр.*	Кон ст.*	Кон тр.*	Кон ст.*	Контр.**	Кон ст.*	Кон тр.*	Конс т.*	Контр.**
Количество обучающихся	31	5	27	6	48	12	8	20	4	43	2	34
Процент	26	4	22	5	40	10	7	17	3	36	2	28

*-цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

** - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Большинство обучающихся с отсутствием оценки или неадекватной ретроспективной оценкой в процессе эксперимента перешли в группу с адекватной ретроспективной оценкой. Обучающиеся с адекватной

ретроспективной оценкой в процессе эксперимента распределились по группам прогностической оценки, причём большая часть школьников приобрела потенциально адекватную прогностическую самооценку. Только 12 % школьников имели на констатирующем этапе эксперимента прогностическую самооценку. В процессе формирующего этапа этот показатель достиг 81 %. Значительно снился процент обучающихся с отсутствием потребности в оценке своих действий. Этот процесс отражён в диаграмме (рис. 7).

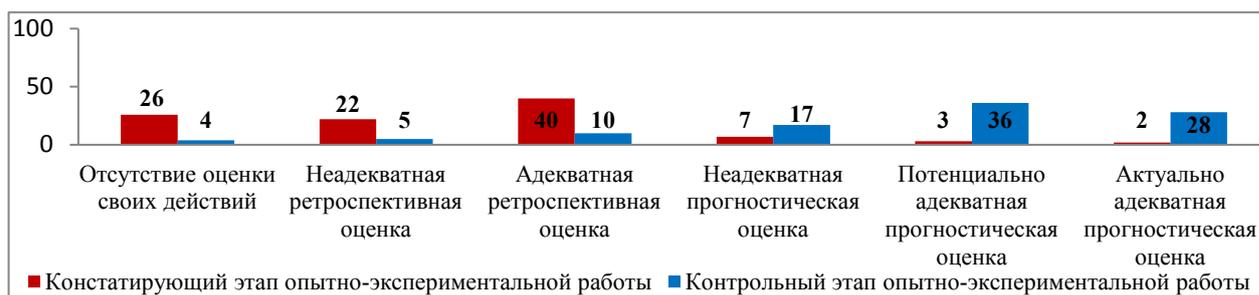


Рисунок 7. Динамика развития прогностической самооценки обучающихся в процессе опытно-экспериментальной работы по проверке дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания

Следовательно, результаты диагностики обучающихся экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента свидетельствуют о положительной динамике и развитии у большинства детей прогностической самооценки, которая помогает им в выстраивании индивидуального образовательного маршрута.

Умение выстраивать индивидуальный образовательный маршрут диагностировалось с помощью привлечения техник формирующего оценивания, которые могли помочь в развитии данного умения. В течение первой четверти школьников учили работать с этими техниками, показывали в деятельности преимущества использования техник, назначение техник как основы маршрута, помогающего учиться по любому предмету. На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы определялись количество и процент обучающихся, которые стали использовать данные

техники в учебной деятельности, по сравнению с констатирующим этапом, а также количество и процент обучающихся, качественно работающих с данными техниками по 2-3 учебным предметам. Результаты диагностики представлены в таблице 17.

Таблица 17. Результаты диагностики умения обучающихся выстраивать индивидуальный образовательный маршрут

Индикаторы умения выстраивать индивидуальный образовательный маршрут	Выбор техник формирующего оценивания обучающимися для процесса обучения		Качественная работа обучающихся с техниками формирующего оценивания	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
Количество обучающихся	69	120	34	101
Процент	57	100	28	84

*-цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

** - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Так, 100% обучающихся после детального знакомства с долговременными техниками формирующего оценивания сделали выбор в их пользу, что говорит о заинтересованности учеников данными техниками как инструментами процесса обучения. 84% школьников качественно работали, используя данные техники в учебной деятельности по нескольким предметам. Эти ребята систематически (ежедневно или 2-3 раза в неделю, в зависимости от того, сколько раз в неделю идёт данный предмет) заполняли все графы Дневника самооценки, Недельного отчёта, делали выбор в пользу работы с Рейтинговой картой как техникой, способствующей восполнению пробелов в деятельности и повышению рейтинга по желанию обучающегося, делали это вдумчиво, в большей степени осознанно и, как отмечают учителя, начиная со второй четверти, - самостоятельно. Этот процесс отражён в диаграмме (рис. 8). Примечательно, что процент учеников, которые использовали все три техники, достаточно высок (61% из 84%).



Рисунок 8. Динамика развития умения обучающихся выстраивать индивидуальный образовательный маршрут в процессе опытно-экспериментальной работы по проверке дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания

Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что по *первому критерию* «сформированность внутренней позиции личности, способной конструировать траекторию учебной деятельности» субъектный опыт ученика, заключающийся в освоении описанных действий, по сравнению с констатирующим этапом опытно-экспериментальной работы в течение формирующего этапа значительно расширился, что необходимо для формирования субъектной позиции школьника. Это говорит в целом о понимании учениками роли техник формирующего оценивания в процессе обучения, в своей учебной деятельности, об умении детей использовать техники для собственного продвижения в деятельности, для улучшения её результатов, что связано с диагностикой следующего критерия сформированности субъектной позиции ученика.

С целью определения субъектной позиции школьника по *второму критерию* (сформированность личностного смысла субъекта в учебной деятельности) диагностировались стремление учеников к мотивации достижения и к самоизменению, улучшению процесса деятельности, себя в деятельности. Для этого так же, как на констатирующем этапе, проводились две диагностики. Одна определяла количество обучающихся, у которых мотивация достижения в деятельности преобладает над мотивацией избегания неудач. Вторая – стремление обучающегося к саморазвитию – основывалась на диагностике с помощью интервью и педагогического наблюдения. Диагностика мотивации школьников осуществлялась по тому же диагностическому инструментарию, с помощью двойного теста, определяющего преобладающую в деятельности обучающегося мотивацию. Однако на контрольном этапе для объективности результатов использовалось

также педагогическое наблюдение для сопоставления с результатами теста на основе определения сформированности в деятельности ребёнка следующих характеристик: готов ли ученик чаще всего доводить работу до конца или он стремится откладывать то, что не получается; может ли он стараться выполнять даже то, что у него не получается, или при первой же сложности «опускает руки»; готов ли школьник ради достижения какой-либо значимой цели выполнять работу долго, упорно трудиться. Если согласно результатам теста мотивация достижения в деятельности у ребёнка преобладала над мотивацией избегания неудачи и это совпадало с результатами педагогического наблюдения учителя, то такая мотивация присваивалась конкретному ребёнку в качестве доминирующей. Отметим, что на контрольном этапе обучающихся с неопределённым типом мотивации (по результатам теста) не выявлено, что в том числе позволяет считать цифровые показатели по мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи статистически достоверными. Количественные данные представлены в таблице 18.

Таблица 18. Результаты диагностики мотивации обучающихся

Преобладающая мотивация в деятельности обучающегося	Доминирующая мотивация достижения успеха		Доминирующая мотивация избегания неудач		Неопределённая на данном этапе мотивация	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
Количество обучающихся	48	110	56	10	16	0
Процент	40	92	47	8	13	0

*-цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

** - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Таким образом, доминирующую мотивацию достижения успеха имеют 92 % обучающихся, что на 52 % больше, чем на констатирующем этапе эксперимента. Положительная динамика мотивации достижения отражена в диаграмме (рис. 9).

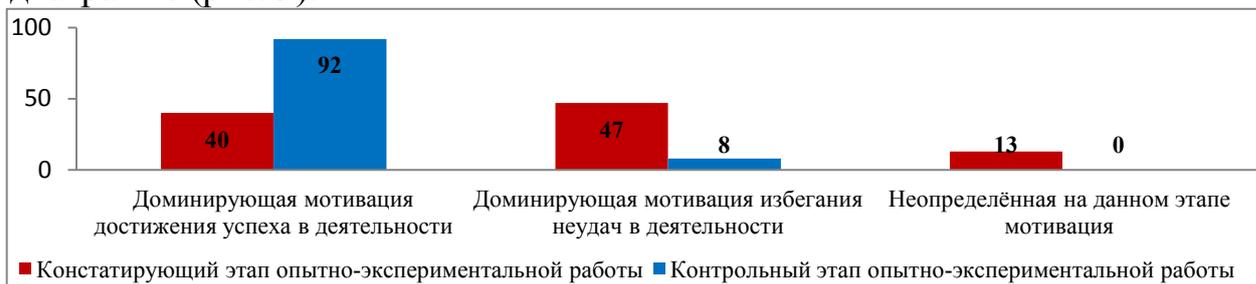


Рисунок 9. Динамика развития мотивации достижения обучающихся в процессе опытно-экспериментальной работы по проверке дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания

Это позволяет сделать вывод о том, что в процессе использования техник формирующего оценивания к детям пришло понимание, что они могут влиять на свою деятельность, могут изменять её, и это способствовало повышению в том числе мотивации достижения.

Стремление к самоизменению диагностировалось с помощью педагогического наблюдения и интервью обучающихся. При этом под самоизменением мы понимаем осознанные целенаправленные усилия ученика, связанные с готовностью лучше учиться, разбираться в непонятном, использовать разные возможности улучшения своей деятельности и себя в ней и в отношениях с участниками этой деятельности, понимание того, какими способами можно улучшить свою учебную деятельность и др. Здесь важными для нас были не только ответы обучающихся, демонстрирующие их стремление к самоизменению, но и совпадение данных ответов с результатами педагогического наблюдения по каждому конкретному ребёнку.

В интервью на контрольном этапе обучающимся задавались следующие вопросы: «Изменился ли ты сам за этот учебный год?», «Изменилась ли твоя учебная деятельность?», «В чём это проявляется?», «Что, по твоему мнению, повлияло на этот процесс?», «Готов ли ты теперь что-то изменить в учебной деятельности, чтобы сделать её продуктивнее?».

Обработка данных интервью проводилась посредством качественного анализа ответов обучающихся. Часть интервью проведена автором диссертационного исследования, часть - в виде аудиозаписей, сделанных педагогами, расшифровывалась и подвергалась качественной обработке. После этого ответы обучающихся обрабатывались в соответствии с определёнными индикаторами самоизменения на контрольном этапе

эксперимента (и логикой заданных вопросов): 1) выражает готовность к самоизменению, изменению себя в деятельности, улучшению своих работ; 2) готов объяснить, в чём изменился за год, в результате чего это произошло; 3) готов пошагово определить перспективы своего дальнейшего изменения; 4) ученик по-прежнему не может или не хочет или не может изменять и улучшать свою учебную деятельность. Если ответ школьника соответствовал всем обозначенным индикаторам самоизменения и подкреплялся результатами педагогического наблюдения, то ему приписывалось данное стремление.

Представим количественные результаты интервью обучающихся (таблица 19).

Таблица 19. Результаты диагностики стремления обучающихся к самоизменению, улучшению учебной деятельности

Стремление к самоизменению	Стремятся к изменению своей деятельности, улучшению своих результатов		Не стремятся к изменению своей деятельности, улучшению своих результатов	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
Количество обучающихся	46	108	74	12
Процент	38	90	62	10

*-цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

** - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

На основе количественного соотношения обучающихся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента можно сделать вывод о том, что на формирующем этапе значительно возросло количество обучающихся, которые стремятся к самоизменению и улучшению результатов своей учебной деятельности. Наглядно это отражено в диаграмме (рис. 10).



Рисунок 10. Динамика развития стремления к самоизменению обучающихся в процессе опытно-экспериментальной работы по проверке дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания

Ответы учеников в интервью также свидетельствуют о качественных изменениях в показателе «стремление к самоизменению». Приведём примеры некоторых из них:

Аня И.: «Сейчас мне кажется, что я готова улучшать свою учёбу, потому что мне известно, что это в первую очередь зависит от меня самой. Я научилась искать разные способы решения проблем, которые у меня появляются. Я научилась делать выбор. От него многое зависит».

Серёжа Т.: «Я стал лучше учиться, потому что умею сам ставить цель и задачи, вижу теперь, что у меня получается, а что нужно ещё «подтянуть». Мне помогла работа с пособием «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь». Мы с родителями даже занимались по нему. Им тоже понравилось. А ещё я могу объективно оценивать свою и чужую работу. Объективно – это значит по критериям. Я могу управлять своей учебной деятельностью поэтому».

Таня Р.: «У нас весь год шёл предмет «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь». Он мне очень понравился и многому научил. Я могу разрабатывать критерии оценки деятельности, могу оценивать свою работу, понимаю, почему учитель ставит мне какие-то отметки. Я использую много техник в учёбе: Дневник самооценки по русскому языку, Недельные отчёты по иностранному языку, Рейтинговые карты по биологии и географии. Самая любимая моя техника – «Минутные заметки». Благодаря ей я всегда знаю самое главное, что мы изучали, что я поняла и чему я пока не научилась. Техники помогают мне улучшать мои отметки и мои знания».

Ангелина Р.: «Раньше, ещё год назад, я плохо училась. Теперь я учусь гораздо лучше. Мне даже кажется, что я понимаю свою учёбу: из чего она состоит, почему учитель так ведёт урок, какие мне надо выучить задания... В

Дневник самооценки я вписываю даже свои мысли – учитель разрешил. Потом дома я читаю, и мне всё лучше понятно. Я лучше учусь, и мне нравится теперь учиться».

Данила П.: «Я учился всегда отлично. Поэтому лучше учиться не стал. Но я научился планировать свою деятельность, по шагам, по задачам, по критериям. Что я стал делать лучше? Я научился правильно оценивать свои работы и работы моих одноклассников, по критериям. Я учусь делать выбор. Нас учат аргументировать каждый, даже маленький выбор, потому что это важно в жизни. Мне нравятся все техники, которые мы изучили. Если мне требуется помощь, я теперь не обращаюсь к учителю, а сам пользуюсь какой-нибудь техникой и решаю, что делать. Родители говорят, что я стал серьёзнее и рассудительнее».

Вениамин Д.: «Я готов меняться в лучшую сторону. И учёбу буду стараться изменять в лучшую сторону. Оценивание и моя самооценка мне помогут в этом. Я теперь могу ещё до выполнения задания решить, смогу его сделать или нет. Я это делаю долго: пока разберусь, что надо для выполнения, пока решу, знаю ли я всё, потом берусь за решение. И техники хорошие. Я иногда ими пользуюсь даже не в школе. Просто думаю, как обобщить в двух словах фильм, который только что смотрел, или книжку, которую прочитал. Или критерии нахожу, подбираю, когда что-то дома или на кружке что-нибудь мастерю».

Юля М.: «Мы научились оценивать. Я поняла, что это важно. Даже когда стоишь на дороге перед сигналом светофора, ты оцениваешь ситуацию. И в учёбе так же. Я раньше всегда спрашивала учителя, почему у меня какая-то оценка, а теперь мы работаем по критериям, и я всегда знаю, что учитель оценил мою работу объективно, правильно. Учебник «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь» - мой любимый учебник. Он интересный и очень понятный. Мы научились работать с техниками оценки. Я многие из них использую на уроках. Потом я смогу работать с ними устно, когда научусь окончательно. Я стала лучше учиться».

Об этом же свидетельствуют характеристики учителями процесса обучения детей экспериментальной группы, самих обучающихся (результаты педагогического наблюдения). Отметим, что педагоги экспериментальной группы отмечают некоторые трудности, связанные с введением формирующего оценивания в процесс обучения. Так, по мнению учителей, организация формирующего оценивания отнимает очень много времени: предварительная подготовка, связанная с разработкой рабочих программ по предмету с учётом планируемых результатов, создание папок с критериями для оценки типовых работ по предмету. Некоторые педагоги полагают, что разработка критериев с обучающимися на уроке также требует дополнительного времени на учебном занятии, поэтому внеучебный курс «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь» стал базой, на которой формировались умения школьников, необходимые для обучения на уроках. Однако в целом педагоги экспериментальной группы считают, что результаты, полученные обучающимися, стоят затраченных усилий.

Приведём характеристики, высказанные педагогами.

Ольга Николаевна И.: «Первое, что хочется отметить, - это повышение мотивации обучающихся. Связываю это с тем, что формирующее оценивание делает процесс собственного обучения понятным ребёнку: понятны цели, задачи, понятно, как оценивается деятельность, как восполнить пробелы. Техники также направлены на конструктивное взаимодействие, поэтому ребята научились тактично оценивать работы друг друга, строго по критериям, взаимодействовать ради достижения общей цели. Примечательно, что в конце учебного года (2018-2019) мы проводили классный час по противодействию вредным привычкам. И дети стали оценивать *сами* последствия выбора «против» и выбора «за». Вот это уже, по моему мнению, перенесение умения обосновывать выбор из учебной деятельности в личностный план. Все ребята используют техники формирующего оценивания на разных уроках. В этот процесс включаются и мои коллеги...».

Татьяна Васильевна П.: «Первое, что я заметила, когда в течение двух месяцев только начала внедрять систему формирующего оценивания, - это то, что ученики перестали говорить фразу «Учитель оценил меня» или «Оценю тебя – оцени меня», все стали говорить только об оценке *работы*. Второе – значительно увеличилось количество детей, которые сначала на моих уроках, а потом и на уроках коллег (я постоянно беседовала с учителями), сталкиваясь с новым заданием, пробовали, а потом уже могли уверенно сказать, смогут ли его выполнить и каких знаний им не хватает для выполнения. Это уже такое осмысленное учение! Много ребят стали использовать долговременные техники «Дневник самооценки», «Недельные отчёты», которые вместе с Рейтинговой картой помогали им выстраивать индивидуальный маршрут. Я буду всегда теперь работать по системе формирующего оценивания. Результаты учеников в целом точно улучшились».

Наталья Андреевна Б.: «Что изменилось? Дети стали увереннее в собственных силах, в себе, многие научились отстаивать свою точку зрения с помощью аргументов, разумеется. Один из ребят теперь мне говорит постоянно: «Мне надо время подумать. Оценить ситуацию, всё взвесить, решить, а потом я дам ответ». И он действительно думает! Они стали задумываться о выборе! Часто на уроках литературы обращаются к теме выбора и предполагают, о чём думал тот или иной герой, прежде чем так поступить, рассуждают, смог ли он верно оценить ситуацию, изменилось бы что-то, если бы он мог понимать последствия своего выбора? Они не понимают само слово «формирующее», но говорят, что то, как мы сейчас работаем, им очень нравится. И курс «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь» прошёл очень хорошо. Дети многому научились, были внимательны, я бы сказала, как ни на одном занятии по предмету».

Алла Александровна Б.: «Считаю, что за этот год (применения мной системы формирующего оценивания) мои ученики изменились по отношению к учёбе. Что хочется сказать? Есть дети, которые раньше за

некоторые задания по математике даже не брались (например, когда я пользовалась дифференцированным подходом в подборе заданий), а сейчас многие из них пытаются, и у многих стало получаться, а если не получается, они не отчаиваются и пробуют снова. Главное, что сами дети стали понимать, что им необходимо сделать, чтобы изменить свою деятельность, какими путями этого достичь. Техники используют все дети. Почти 90% класса могут разрабатывать критерии, оценивать себя предельно объективно».

Татьяна Владимировна Р.: «Я понимаю ценности формирующего оценивания ещё больше! Потому что одно дело, когда ты прочитал, освоил, а другое, когда ты увидел это сам, сам добился в своей практике других результатов. Школьники могут многое сами! Сами разрабатывают критерии, сами ставят задачи, сами производят оценку, взаимооценку, сами выбирают аргументы! Для меня это важно – предоставить ребёнку право на свободу и выбор, сделать самостоятельно мыслящим человеком. И родители отмечают это!».

Таким образом, процент обучающихся, фиксирующих у себя изменения и готовность улучшать учебную деятельность, и результаты педагогического наблюдения совпадают.

Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что по *второму критерию* «сформированность личностного смысла в деятельности субъекта на основе приобретения мотивации достижения и стремления к самоизменению» субъектный опыт ученика, заключающийся в освоении описанных действий, по сравнению с констатирующим этапом опытно-экспериментальной работы в течение формирующего этапа значительно расширился, что необходимо для формирования субъектной позиции школьника.

По *третьему критерию* (сформированность способности к самостоятельному нравственно-этическому выбору) диагностировались умение делать выбор и обосновывать его. Использовались разработанные

автором исследования моральные дилеммы (Приложение 5), при этом другие по содержанию в сравнении с констатирующим этапом), как ситуации выбора и оценивания в учебной деятельности, представленные и обоснованные в первой главе. Учитывая, что данный выбор - личностный, отметим, что главная его трудность заключалась в том, что ученику, заранее оценивая ситуацию, приходится самому устанавливать критерии выбора, определять альтернативы и последствия своего выбора.

Обучающимся предлагалось в форме закрытого выбора (листки с дилеммами были перевёрнуты) выбрать одну из ситуаций. Предоставлялось время на обдумывание выбора и его обоснования – 5 минут. Затем ученику было необходимо представить сделанный им выбор и обосновать его, приводя как можно больше аргументов. Если выбор школьника был не очевиден или обоснование сформулировано нечётко, недостаточно аргументировано, то ребёнка просили предложить несколько вариантов выбора и попробовать обосновать их, рассмотрев все положительные и отрицательные стороны такого выбора, выразить своё отношение к каждому из выборов, оценить их последствия. Если ученик справлялся, на этом основании ему засчитывались умение делать выбор и аргументировать его. Помимо этого, для валидности результата в качестве вспомогательного средства, позволяющего установить не ситуативный характер выбора и его обоснования ребёнком, с каждым учеником проводилась беседа, где предлагалось ответить на следующие вопросы: «Сталкивался ли ты с таким же выбором? Сколько раз?», «Удалось ли тебе принять верное, по-твоему мнению, решение?», «Что тебе в этом помогло?», «Оценивал ли ты перспективы, альтернативы?», «Как ты это делал?».

Ученики экспериментальной группы, которые могли обосновывать выбор, чаще всего легко вспоминали ситуации в повседневной жизни, где им приходилось принимать подобные решения. В качестве ситуаций называли выбор между: необходимостью самого выбора и психологической неготовностью его осуществлять, объясняя это разными причинами; между

желанием сказать «нет» и психологической неготовностью это сделать. Отвечая на другие вопросы, обучающиеся демонстрировали понимание роли умения оценивать ситуацию для осуществления выбора, осмысление последствий своего выбора для себя и других людей, осознание процесса выбора.

Представим в совокупности в количественном и процентном соотношении результаты проведённого анализа решения моральных дилемм обучающимися на констатирующем и контрольном этапе в таблице 20.

Таблица 20. Результаты диагностики сформированности у обучающихся умения делать выбор и обосновывать его

Сформированность умения делать выбор и обосновывать его	Демонстрация способности делать выбор		Демонстрация способности обосновывать выбор	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
Количество обучающихся	69	120	34	98
Процент	57	100	28	82

*-цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

** - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Из таблицы видно, что способность делать выбор на контрольном этапе эксперимента демонстрируют 100 % школьников, что на 43% больше, чем на констатирующем этапе. Способность обосновывать выбор демонстрируют 82% обучающихся, что на 54 % больше, чем на констатирующем этапе эксперимента. Это отражено в диаграмме (рис. 11).



Рисунок 11. Динамика развития способности обучающихся делать выбор и обосновывать его в процессе опытно-экспериментальной работы по проверке дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания

Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что по *третьему критерию* «сформированность способности школьника к самостоятельному нравственно-этическому выбору» субъектный опыт ученика, заключающийся в освоении описанных действий, существенно трансформировался, что необходимо для приобретения школьником субъектной позиции.

Итак, результаты диагностики по критериям свидетельствуют о качественных изменениях в личностных образовательных результатах большинства обучающихся – о приобретении обучающимися субъектного опыта и формировании субъектной позиции. Так, в ходе диагностики сформированности субъектной позиции школьника по критериям и показателям мы определили, что по всем трём критериям в экспериментальной группе зафиксировано развитие субъектного опыта обучающихся, необходимое для сформированности субъектной позиции школьников. Таким образом, установив развитие субъектного опыта обучающихся за счёт приобретения или расширения ими умений в процессе обучения, мы подтвердили деятельностную природу субъектного опыта ученика, необходимого для приобретения субъектной позиции.

Для определения количества школьников, у которых за время формирующего эксперимента наблюдается сформированность субъектной позиции, мы использовали уровневый подход, сравнивая количество школьников на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы. Определяя уровень сформированности субъектной позиции каждого обучающегося, мы считали совокупность баллов, которые были определены нами на констатирующем этапе и присваивались по выраженности действия со стороны ребёнка в деятельности на основе проведённых диагностик.

Представим результаты распределения обучающихся экспериментальной группы на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы по уровням сформированности субъектной позиции школьника: «Высокий (ярко проявляется)», «Средний

(проявляется)», «Низкий (не проявляется)» в сравнении с распределением на констатирующем этапе в таблице 21.

Таблица 21. Результаты диагностики сформированности субъектной позиции обучающихся

Уровни сформированности субъектной позиции школьника	Высокий уровень (ярко проявляется)		Средний уровень (проявляется)		Низкий уровень (не проявляется)	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
Количество обучающихся	12	65	33	43	75	12
Процент	10	54	28	36	62	10

*-цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

** - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Количественные данные показывают, что субъектная позиция школьника на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы проявляется (включая параметр «ярко проявляется») у 90 % обучающихся, что на 52 % больше, чем было до формирующего этапа эксперимента. Положительная динамика сформированности субъектной позиции отражена в диаграмме (рис. 12).

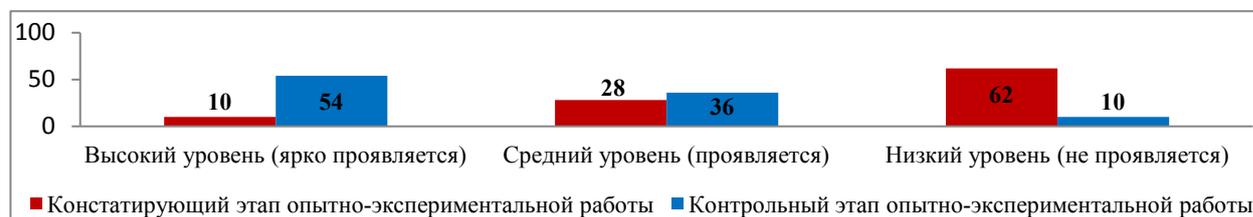


Рисунок 12. Динамика сформированности субъектной позиции обучающихся в процессе опытно-экспериментальной работы по проверке дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания

Диаграмма отражает положительные изменения в субъектном опыте учеников по всем критериям субъектной позиции школьника и формирование субъектной позиции обучающихся.

Итак, сопоставление данных диагностики сформированности субъектной позиции школьников на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы позволило зафиксировать рост

показателей высокого уровня (уровневая характеристика «ярко проявляется») на 44 %, среднего уровня (уровневая характеристика «проявляется») на 8%, снижение показателей низкого уровня (уровневая характеристика «не проявляется») на 52 %.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные подтверждают, что реализация в процессе обучения дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания оказалась результативной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В качестве одной из главных задач школы сегодня называют развитие самостоятельности личности как способности принимать решения и нести за них ответственность. В соответствии с этим современная система образования проходит период модернизации и перестраивается в связи с новыми запросами общества, которые выражаются в требованиях к образовательным результатам обучающихся школы: личностным, предметным и метапредметным. Считается, что в совокупности данных результатов происходит целостное развитие личности. Однако недостаток сформулированных личностных результатов учёные видят в отсутствии их основы, в нечёткости и разнообразии перечисленных способностей, которые трудно диагностировать, а соответственно, - развивать (экологическое мышление, правовое сознание и др.). В ходе теоретического анализа проблемы развития личностных образовательных результатов обучающихся было установлено, что в качестве такой основы сегодня выступает субъектная позиция личности, позволяющая управлять учебной деятельностью, способствующая развитию самостоятельности. Управлять своей учебной деятельностью для ученика возможно только в таких обстоятельствах обучения, когда инструменты деятельности сосредоточены в руках школьника, и важную роль в этом процессе играет система оценивания, которая должна быть направлена на развитие личности. Однако традиционная система оценивания, представленная в большинстве отечественных школ, недостаточно эффективна в отношении развития личности, поскольку выполняет чаще всего констатирующую функцию в процессе обучения ребёнка.

Поскольку требования к личностным образовательным результатам школьников уточняются, конкретизируются, сегодня идёт активный поиск путей их формирования и развития. Закономерно в данном аспекте, что содержание образования должно дополняться личностными и

метапредметными компонентами, недостаток которых сегодня также обозначен учёными.

Теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме влияния оценивания на развитие личности позволил определить формирующее оценивание как систему, влияющую на развитие личности, самостоятельности, субъектности. Установлено, что формирующее оценивание сегодня не всегда становится компонентом процесса обучения по причине недостаточного осмысления учителями его влияния на достижение результатов обучения. При каких условиях процесса обучения происходит такое влияние? Этот вопрос стал определяющим в нашем исследовании, посвящённом выявлению и обоснованию дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания.

Исследование данной проблемы предусматривало решение четырёх задач.

Решение *первой и второй задачи* предполагало определение современного состояния проблемы личностных образовательных результатов, их связи с субъектной позицией школьника, формулирование определения понятия «личностные образовательные результаты обучающихся» на основе субъектной позиции, установление критериев и показателей её сформированности. На основе изучения трудов современных учёных по психологии было установлено, что в качестве основы личности большинство из них выделяют такую характеристику, как самостоятельность, подразумевая под ней способность действовать сообразно своим представлениям и ценностям на основе управления своей деятельностью. Сравнительный анализ концепций и теорий учёных, рассматривающих понятия «субъектность» и «позиция» как составляющие субъектной позиции, позволил доказать, что единство подходов заключается в указании на самостоятельность как конституирующий признак выражения в действительности данных понятий. Таким образом, субъектная позиция

личности школьника была обоснована в качестве основы личностных образовательных результатов.

Для установления критериев и показателей субъектной позиции школьника была взята за основу концепция формирования личностных универсальных учебных действий, предложенная разработчиками федерального государственного образовательного стандарта. В ходе конкретизации действий самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации, которые обозначены в виде критериев: 1) сформированности внутренней позиции личности, способной выстраивать траекторию учебной деятельности, 2) сформированности личностного смысла на основе мотивации достижения и стремления к самоизменению, 3) сформированности способности к самостоятельному выбору - (с приоритетом на самостоятельность в учебной деятельности) были установлены следующие показатели субъектной позиции школьника: развитие прогностической самооценки, умение выстраивать индивидуальный образовательный маршрут, преобладание мотивации достижения, стремление к самоизменению, умение делать выбор и обосновывать его. В качестве деятельностного выражения субъектной позиции обоснован субъектный опыт ученика, конструируемый им в результате освоения перечисленных действий. Было сформулировано определение личностных образовательных результатов обучающихся на основе данных положений, установлена измеримость личностных образовательных результатов обучающихся, заключающихся в формировании субъектной позиции. Обозначено, что развитие личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания целесообразнее осуществлять в основной школе, когда формирование субъектной позиции в деятельности необходимо для дальнейшего процесса учения.

В результате решения *третьей задачи* на основе изучения принципов формирующего оценивания, сформулированных зарубежными педагогами, а также в процессе изучения научных источников по формирующему

оцениванию были выявлены следующие категории, в рамках которых оно функционирует – учебная деятельность, ситуации выбора и оценивания, деятельность педагога, и дидактические возможности, позволяющие ему влиять на развитие субъектной позиции личности школьника: метапредметная направленность, включённость ситуаций выбора и оценивания, реализация в режиме педагогического сопровождения развития личностных образовательных результатов обучающихся, наличие функций на уровне преподавания. В качестве компонентов формирующего оценивания обозначены технология формирующей оценки и техники формирующего оценивания. Были сформулированы и обоснованы функции формирующего оценивания (ценностно-мировоззренческая, методологическая, технико-технологическая). Доказано, что реализация функций возможна на основе личностной, теоретической и практической готовности педагога. Формирующее оценивание обосновано в процессе моделирования как метапредметный компонент системы содержания образования, содержание которого присваивается учеником в виде субъектного опыта на уровне структуры личности, способствуя приобретению субъектной позиции.

В результате анализа формирующего оценивания как компонента содержания образования, процесса обучения были сформулированы и далее теоретически обоснованы дидактические условия развития личностных образовательных результатов обучающихся средствами формирующего оценивания: 1) учебная деятельность школьника строится с использованием ситуаций выбора и оценивания; 2) в процессе обучения школьник конструирует субъектный опыт личности за счёт развития специальных умений по управлению своей учебной деятельностью на основе самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации, приобретая субъектную позицию; 3) деятельность педагогов по развитию личностных образовательных результатов на основе формирующего оценивания осуществляется с помощью стратегии педагогического

сопровождения, - экспериментальная проверка которых осуществлялась в рамках решения *четвёртой задачи*.

В процессе опытно-экспериментальной работы были определены уровни проявления субъектной позиции школьника, в соответствии с личностно-деятельностным и аксиологическим методологическими подходами разработаны диагностические материалы и инструментарий. Также в рамках решения одной из задач опытно-экспериментальной работы были определены уровни готовности учителя к педагогическому сопровождению развития личностных образовательных результатов обучающихся на основе формирующего оценивания. Разработан учебно-методический комплект, включающий учебное пособие для обучающихся, содержательный контент которого – дидактически адаптированные ситуации выбора и оценивания, и учебно-методическое пособие для учителя, направленное на обеспечение личностной, теоретической и практической готовности и включающее методические рекомендации по реализации обучающего курса (пособия) для ученика. В процессе опытно-экспериментальной работы педагогическое сопровождение развития личностных образовательных результатов обучающихся осуществлялось в системе реализации технологии формирующей оценки и использования учебного пособия для школьников в процессе обучения, предоставляющих обучающимся возможность конструирования субъектного опыта и приобретения субъектной позиции. В результате проведения эксперимента количество обучающихся с уровнями проявления субъектной позиции «ярко проявляется» и «проявляется» значительно увеличилось. Таким образом, мы доказали результативность дидактических условий развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания. Все поставленные задачи выполнены, выдвинутая гипотеза и положения, выносимые на защиту, подтверждены.

Результаты исследования могут использоваться в процессе обучения школы и в образовательных организациях, реализующих дополнительные профессиональные программы, для подготовки педагогов.

Данное диссертационное исследование не претендует на исчерпывающее решение методологических, теоретических и практических аспектов проблемы развития личностных образовательных результатов обучающихся основной школы средствами формирующего оценивания. Перспективным направлением дальнейшего исследования может стать определение и обоснование дидактических основ формирующего оценивания в процессе обучения, а также в качестве прикладного исследования - разработка дидактических материалов, включающих формирующее оценивание на уровне учебных предметов и учебного материала в системе содержания образования, в связи с обозначенными в нашем исследовании, с опорой на исследования учёных, дефицитами этой системы сегодня.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
2. Аксенова Н. И. Метапредметное содержание образовательных стандартов // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 104-107. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1105/> (дата обращения: 22.08.2018).
3. Александрова Е. А. Педагогическая поддержка и сопровождение индивидуального образования как тактики реализации принципа субъектности // Культурологический подход в образовании: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: ИД «Гриф», 2005. С. 33-40.
4. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. Экспериментально-педагогическое исследование. М., 1984. 296 с.
5. Амонашвили Ш. А. Обучение, оценка, отметка. М., 1990. 96 с.
6. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии. Том второй. Развитие и воспитание личности / Под ред. Н.А. Логиновой. Отв. ред. и сост. Л.А. Коростылева, Г. С. Никифоров. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007. 549 с.
7. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс творческого саморазвития. Казань: Центр инновационный технологий. 2012. 608 с.
8. Антоновский А. Ю., Касавин И. Т., Бернштейн В. С. Конструктивизм. URL: <http://gtmarket.ru/concepts/7047> (дата обращения 29.10.2017)
9. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
10. Асташова Н. А. Подготовка будущего учителя к реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования //

Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И. Я. Лернера. М., 2017. Т.2. С. 109-117.

11. Асташова Н. А. Учитель. Проблема выбора и формирование ценностей. М.: Воронеж «МПСИ, МОДЭК», 2000. 272 с.

12. Афанасьев В. Г. Системность и общество. М.: ЛЕНАНД, 2018. 368 с.

13. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М.: 1. Педагогика, 2007. 256 с.

14. Басюк В. С. Личностные результаты освоения основных образовательных программ обучающимися в условиях реализации ФГОС общего образования // Развитие личности. 2017. №3. С. 29-43.

15. Берк Л. Е. Развитие ребёнка: науч. издание. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. 1056 с.

16. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 356 с.

17. Битянова М. Р., Беглова Т. В. Развитие субъектной позиции учащихся: модель и технология // Сибирский педагогический журнал. 2016. №5. С. 112-117.

18. Битянова М. Р., Беглова Т. В. Развитие субъектной позиции учащихся: опыт педагогического проектирования: учебно-методическое пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2016. 212 с.

19. Битянова М. Р. Субъектность: путь обретения самостоятельности. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/177099594> (дата обращения: 17.04.17)

20. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. М.: Знание, 1969. 48 с.

21. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 271 с.

22. Богданова В. О. Конструктивистские идеи в педагогике: от адаптации к свободе // Педагогический журнал. 2012. №2. С. 23–38.

23. Богданова В. О. Педагогический конструктивизм: образование как адаптация // Философия образования. 2012. № 5. С. 41–46.

24. Богуславский М. В. Развитие научных основ содержания общего образования в отечественной педагогике XX в. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология, 2016. № 3 (37). С. 8–24
25. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 398 с.
26. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «Модек», 1995.
27. Бойцова Е. Г. Педагогические возможности педагогической технологии формирующего оценивания образовательных результатов учащихся основной школы // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. №4. С. 48.
28. Бойцова Е. Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Человек и образование. 2014. №1. С. 171 – 175.
29. Большой Энциклопедический словарь. URL: <http://www.slovopedia.com/2/202/234073.html> (дата обращения: 27.10.2017)
30. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000. 352 с.
31. Борисов С. В. Образование «по причине» или образование «по привычке»: что остаётся, когда выученное забывается? // Дэвид Юм и современная философия: Материалы конференции. 2011. Т. 6. С. 39–43.
32. Борытко Н. М., Мацкайлова О. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. 132 с.
33. Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.
34. Валлон А. От действия к мысли. Директмедиа Паблишинг, 2008. 416 с.
35. Венгер Л. А., Мухина В. С. Психология: учебное пособие. М., 1988. 336 с.

36. Вилкова Л. В. Анализ понятия «оценка» в психолого-педагогических исследованиях // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: межвуз. сб. науч. тр. с междунар. участием. Вып. 13. Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2011. С. 68–71.
37. Вилкова Л. В. Качество школьного иноязычного образования: формирующее оценивание // Дискуссия. 2014. № 6 (47). С. 76–80.
38. Вилкова Л. В. Элементы формирующей оценки качества школьного образования // Молодой ученый. 2012. № 11 (46). С. 401–403.
39. Витгенштейн Л. О. О достоверности // Вопросы философии. 1991. № 2. С. 67–120.
40. Витушкина Э. В., Кружилина Т. В. Особенности формирования самооценки младших школьников как основы достижения личностного результата образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 72–83.
41. Витушкина Э. В. Педагогические условия формирования дифференцированной самооценки младших школьников // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2014. № 1. С. 81–87.
42. Волынец А. Г. Внутренняя драма становления человеческой психики // Педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски : коллективная монография / авт.-сост. Г. В. Лобастов. М.: Русское слово, 2015. С. 143-159.
43. Воронцов А. Б. Практика развивающего обучения. М., 1998. 243 с.
44. Вторина Е. Проблема профессиональной компетентности учителя // Лучшие страницы педагогической прессы. 2003. № 2. С. 28-31.
45. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1996. 536 с.
46. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребёнка / Психология развития человека. М., 2005. 1136 с.
47. Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. Л. Эволюция структуры содержания образования: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. 155 с.

48. Гонтарева Г. А., Агафонова О. П. Психолого-педагогические подходы к исследованию субъектной позиции младшего школьника в учебной деятельности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologo-pedagogicheskie-podhody-k-issledovaniyu-subektnoy-pozitsii-mladshego-shkolnika-v-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 21.02.2018)
49. Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Фишман И. С. Метапредметные результаты общего образования: разработка и введение в педагогическую практику // Наука и образование: новое время. № 4. 2016.
50. Громько Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. М.: Московская академия развития образования, 1996. 646 с.
51. Гусева Н. В. Образовательные технологии и человек: философский аспект проблемы // Педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски : коллективная монография / авт.-сост. Г. В. Лобастов. М.: Русское слово, 2015. С. 61-83
52. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
53. Даутова О. Б., Игнатьева Е. Ю. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников: Новые практики формирования и оценивания. СПб.: КАРО, 2015. 160 с.
54. Даутова О. Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии: учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2018. 176 с.
55. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. М., 1996. 208 с.
56. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. 496 с.
57. Жураковская В. М. Структура опыта становления индивидуальности обучающегося как основание для его формирования // Мир науки, культуры, образования. № 2 (45). 2014. С. 58-61.

58. Запрудский Н. И. Современные школьные технологии: пособие для учителей. 2-е изд. Минск, 2004. 288 с.
59. Землянская Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология, 2016. Т. 5. № 3. С. 50-58.
60. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс 1997. 480 с.
61. Иванова Е. О., Осмоловская И. М., Шалыгина И. В. Допредметное содержание образования как объект конструирования // Педагогика, 2006. № 7. С. 17–22.
62. Игнатович Е. В. Предпосылки готовности к продолжению обучения: результаты диагностики учащихся 5 и 9-х классов // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 2 (6), 2014.
63. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006. 160 с.
64. Ищенко Т. Н. Философско-методологические основания методической формы // Педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски : коллективная монография / авт.-сост. Г. В. Лобастов. М.: Русское слово, 2015. С. 439-459.
65. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребёнка: от концепции к практике. СПб., 1998. 364 с.
66. Кезин А. В. Радикальный конструктивизм: познание в «пещере» // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2004. № 4. С. 3–24.
67. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. М.: Знание, 1989. 80 с.
68. Ковалева Г. С. Оценка качества образования // Школьные технологии. М., 2006. № 5. С. 150 – 154.
69. Козырев Ф. Н. Идеи конструктивизма в гуманитарном образовании // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. СПб., 2010.
70. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. М., 2005.

71. Комаров А. И. Логика и педагогика // Педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски: коллективная монография / авт.-сост. Г. В. Лобастов. М.: Русское слово, 2015. С. 39-61.
72. Конструктивизм как педагогическая философия. URL: http://studbooks.net/925245/pedagogika/konstruktivizm_pedagogicheskaya_filosofiya (дата обращения: 29.10.2017)
73. Корнеева Е. В., Глухемчук Е. А., Никитин Ю. М. Некоторые подходы к развитию оценочной самостоятельности обучающихся (из опыта работы НОУ «Город солнца») / под ред. Л.Е. Курнешовой. Вып. 2. М.: Школьная книга, 2005. С. 74–77.
74. Корчажкина О. М. Метапредметный урок как пространство усвоения обобщённых понятий // Педагогика. 2018. №5. С.61-72.
75. Кравцов Г. Г. Проблема взаимосвязи обучения и развития // Педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски : коллективная монография / авт.-сост. Г. В. Лобастов. М.: Русское слово, 2015. С. 353-365.
76. Кравцова И. Л., Пинская М. А. Критериальное оценивание входит в практику отечественной школы // Народное образование. 2012. № 2. С. 163—168.
77. Крылова О. Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования. СПб.: Лема, 2010. 355 с.
78. Крылова О. Н., Бойцова Е. Г. Технология формирующего оценивания в современной школе. СПб.: Каро, 2015. 124 с.
79. Крылова О. Н. Тренды оценивания в школе // Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС общего образования. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции // Под общ. ред. О. Б. Даутовой, И. И. Соколовой, В. И. Сопина, З. Н. Ситник. 2014. С. 272-275.
80. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя: учебно-методическое пособие. М., 2002. 128 с.

81. Кузнецова Е. Г. Личностные ценности: понятие, подходы к классификации // Вестник ОГУ. 2010. № 10 (116). С. 20-24.
82. Лапицкая Е. В. Содержание и структура субъектного опыта студентов в образовательной деятельности // Историческая и социально-образовательная мысль. № 6-1. Том 7. 2015. С. 348-351.
83. Лапицкая Е. В. Формирование субъектного опыта студентов в образовательной деятельности как новый вектор развития образования // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. № 7-8. 2015. С. 55-57.
84. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высшая школа, 1991. 224 с.
85. Леонов Н. Ф. Новая эффективная дидактика / Технология учебного процесса без пробелов в знаниях и умениях учащихся, основанная на автоматизированной психологической системе управления познавательной деятельностью учащихся. М.: Спутник, 2009. 176 с.
86. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975. 304 с.
87. Леонтьев Д. А., Пилипко Н. В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. 1995. №1. С. 97–110. способствуют
88. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 680 с.
89. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. №4. С. 15-26.
90. Лернер И. Я. Болевые точки процесса обучения // Советская педагогика. 1991. № 5. С. 24–29.
91. Лернер И. Я. Зачем учителю дидактика // Народное образование. 1992. № 1. С. 13–40.
92. Лернер И. Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // Советская педагогика. 1989. № 11. С. 1–17.
93. Лернер И. Я. Учебный предмет, тема, урок. М.: Знание, 1988. 80 с.

94. Лернер И. Я. Человеческий фактор и функции содержания образования // Советская педагогика, 1987. № 11. [URL: convdocs.org/v16725/%D0%BB%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%80_%D0%B8.%D1%8F._%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B](http://convdocs.org/v16725/%D0%BB%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%80_%D0%B8.%D1%8F._%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B) (дата обращения: 13.11.2018)
95. Липкина А. И. Самооценка школьника. М., 1976. 167 с.
96. Лобастов Г. В. Философия и личность // Педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски : коллективная монография. М.: Русское слово, 2015. С. 10-39.
97. Лобастов Г. В. Язык и развитие субъектности ребёнка // Педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски: коллективная монография. М.: Русское слово, 2015. С. 159-173.
98. Логвина И., Рождественская Л. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника. Narva: TartuUlikool, 2012. 48 с.
99. Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учебное пособие. СПб., 2009. URL: http://lib100.com/book/pedagogics/shkolnaya_neuspevaemost (дата обращения: 28.03.2019)
100. Лукьянова М. И. Теоретический анализ феномена готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в понятийном поле категории «профессионально-педагогическая компетентность» // Научное обозрение. № 4. 2017. С. 110-123.
101. Мареев С. Н. Диалектика обучения и развития в педагогике Л. С. Выготского // Педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски : коллективная монография / авт.-сост. Г. В. Лобастов. М.: Русское слово, 2015. С. 339-353.
102. Маслоу А. Мотивация и личность / Перевод А. М. Татлыбаевой Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999.

103. Мацкайлова О. А. Позиция как характеристика субъекта // Вестник ОГУ. № 10. Том 1. 2005. С. 83-88.
104. Мехрабиан А. Методика теста-опросника мотивации достижения и мотивации избегания неудач. URL: <https://infopedia.su/14x13221.html> (дата обращения: 24.03.18)
105. Михайлова Е. К. Обеспечение качества обучения школьников как педагогическая проблема // Современные инновационные технологии в школьном образовании: монография. Красноярск: Научно-инновационный центр. 2012. С. 77–102.
106. Михайлова Е. К. Современные подходы к оцениванию учебных достижений школьников // В мире научных открытий. 2012. № 9.2. С. 328–341.
107. Муштавинская И. В., Лукичева Е. Ю. Современная оценка образовательных достижений учащихся: методическое пособие. СПб.: КАРО, 2015. 304 с.
108. Научная школа человекообразного образования. URL: <http://www.khutorskooy.ru/science/index.htm> (дата обращения: 27.10.2017)
109. Орлова С. Л., Таслицкая Е. М., Четвертных Т. В. Возможности экспертизы заданий для оценки функциональной грамотности обучающихся в системе дополнительного профессионального образования педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 4. Т.1 (61). С. 248–258.
110. Осмоловская И. М. Дидактические проблемы в управленческой деятельности директора школы. М.: Сентябрь, 2005. 176 с.
111. Осмоловская И. М. Культурологическая концепция содержания образования: нужен ли пятый элемент? // Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И. Я. Лернера. М., 2017. Т.1. С. 85-92.
112. Осмоловская И. М. И. Я. Лернер о процессе обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 3. С. 31–41.

113. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. №1. С.113-118
114. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. М.: Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. 232 с.
115. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический проект, 2000. 880 с.
116. Петерсон Л. Г., Петерсон В. А. Оценка в условиях перехода к безотметочному обучению // Педагогическая диагностика. 2007. № 4. С. 24-35.
117. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д., 1996. URL: <http://libed.ru/knigi-nauka/382292-1-v-petrovskiy-lichnost-psihologii-paradigma-subektnosti-1996-monografiya-chast-teoreticheskie-osnovi-psihologi.php> (дата обращения: 09.06.2018)
118. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология: учеб. для студ. вузов. 9-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 501 с.
119. Пинская М. А., Улановская И. М. Новые формы оценивания. Начальная школа. М.: Просвещение, 2014. 80 с.
120. Пинская М. А. Оценивание в условиях введения требований нового Федерального государственного образовательного стандарта. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 96 с.
121. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе. М.: Логос, 2010. 264 с.
122. Пинская М. А., Иванов А. В. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии // Народное образование. 2010. № 5. С. 192—201.
123. Полякова Т. Н. Личностные результаты школьников: проблема оценки и диагностики // Человек и образование. 2016. №4. С. 73-77.
124. Пономарёва Л. И. Соотношение парадигм сопровождения и поддержки в педагогической теории и практике // Педагогическое образование в России. 2014. № 10. С.171-174.

125. Прусак А. И. Актуальные требования к экспертам в сфере образования: мудрость // Школьные технологии. М., 2006. № 5. С. 161 – 165.
126. Российская педагогическая энциклопедия / редкол.: В. В. Давыдов [и др.]. М.: Большая рос. энцикл., 1993. 608 с.
127. Репкина Г. В., Заика Е. В. Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности. URL: <https://docplayer.ru/59601104-Metodika-ocenki-urovnya-sformirovannosti-uchebnoy-deyatelnosti-avtory-g-v-repkina-e-v-zaika.html> (дата обращения: 16.01.18)
128. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. 720 с.
129. Сазонова А. Н. Концепция четырёхкомпонентного содержания образования в реалиях постиндустриального общества // Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И. Я. Лернера. М., 2017. Т.1. С. 113-116.
130. Свинаярёва О. В. Интерпретация понятия «педагогическое сопровождение» в современной науке // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XI Междунар. науч.-практ. конф. № 12(37). Новосибирск: СибАК, 2014.
131. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания / под ред. В. А. Сластёнина. М., 2007. 336 с.
132. Селивёрстова Е. Н. Понятие «субъектный опыт школьников» как ресурс современного дидактического знания // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: педагогическая и психологическая науки. Владимир, 2019. №39. С. 21-29
133. Селихова Т. Ю. Дидактические проблемы современного учителя в условиях введения ФГОС // Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И. Я. Лернера. М., 2017. Т.2. С. 142 – 149.
134. Сериков В. В. Дидактика Лернера: идеи и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 3 (39). С. 19–30.

135. Слостёнин В. А., Колесникова И. А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 288 с.
136. Слободчиков В. И. Антропологический смысл кризисов перехода в развитии и образовании // Педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски: коллективная монография / авт.-сост. Г. В. Лобастов. М.: Русское слово, 2015. С. 173-199.
137. Соколова Е. А. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка: взаимосвязь и различия. URL: conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf8/566.doc. (дата обращения: 25.03.2019).
138. Субъектная и авторская позиция ребёнка в образовании. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/177099594> (дата обращения: 02.02.2017)
139. Трубина И. И., Брайнес А. А. Содержание образования и формирование информационной картины мира // Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И. Я. Лернера. М., 2017. Т.2. С. 163-171.
140. Тряпицына Н. П., Родионова Н. Ф. Модернизация общего образования: оценка образовательного результата. СПб., 2002. 225 с.
141. Уман А. И. О соотношении социальной и личностной ориентации в современном образовании // Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И. Я. Лернера. М., 2017. Т. 1. С. 58 – 65.
142. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897.
143. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. №2(4) С. 6-11.

144. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989. 208 с.
145. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан) / Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. 2002. С. 98-102.
146. Фишман И. С., Голуб Г. Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся. М.: Учебная литература, 2007. 244 с.
147. Хлебников В. А. О создании системы оценки учебных достижений учащихся // Школьные технологии. 2006. № 3. С. 153-158
148. Храмова Н. В. Теоретические аспекты выделения метапредметного компонента содержания начального общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20706> (дата обращения: 22.08.2018).
149. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сборник научных трудов / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. М.: ИОСО РАО, 2002. С. 135-157.
150. Хуторской А. В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) // Интернет-журнал «Эйдос». 2012. №1. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm> (дата обращения: 13.02.2018)
151. Хуторской А. Метапредметный компонент нового образовательного стандарта: как с ним работать // Сельская школа. 2013. №4. С.71-87.
152. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение / Пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой. СПб., 1997.
153. Цоколов С. Дискурс радикального конструктивизма: Традиции скептицизма в современной философии и теории познания. Мюнхен, 2000. 333 с.

154. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. Москва-Рига: ПЦ «Эксперимент», 1999. 113 с.
155. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. М.: Интерфакс, 1995. 286 с.
156. Четвертных Т. В. Готовность педагогов к введению формирующего оценивания в образовательном процессе // Вестник Омского государственного педагогического университета. Научный журнал. 2018. №4 (21). С. 146-150.
157. Четвертных Т. В. Измерение личностных образовательных результатов обучающихся на основе развития показателей субъектной позиции школьника. Педагогический поиск. №1, 2020. С. 87-92.
158. Четвертных Т. В. Метапредметное содержание формирующего оценивания // Вестник Костромского государственного университета (Педагогика. Психология. Социокинетика). Научно-методический журнал. 2019. № 2. С. 21-25.
159. Четвертных Т. В. Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь: пособие для развития познавательной деятельности детей 11–13 лет. Омск: БОУ ДПО «ИРООО», 2018. 64 с.
160. Четвертных Т. В. Приоритетные направления деятельности будущего педагога по развитию личностных результатов образования // Образование из будущего: обучение, воспитание, развитие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2018. С. 242-247.
161. Четвертных Т. В. Развитие субъектной позиции школьника на основе формирующего оценивания (на примере курса «Обучаясь, оцениваю – оценивая, обучаюсь»): учебно-методическое пособие. Омск: БОУ ДПО «ИРООО», 2018. 104 с.
162. Четвертных Т. В. Субъектная позиция школьника как показатель развития личностных образовательных результатов обучающихся // Вестник Саратовского института развития образования. 2019. №2. С. 12-17.

163. Четвертных Т. В. Формирующее оценивание и его влияние на личностные образовательные результаты обучающихся [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2018. №2 (26). С. 304-312. URL: http://vestospu.ru/archive/2018/articles/21_2_2018.html (дата обращения: 04.07.2018)
164. Четвертных Т. В. Функции формирующего оценивания в процессе обучения // Введение федерального государственного образовательного стандарта: стратегии, риски, перспективы. БОУ ДПО «ИРООО». 2019. С. 134-137.
165. Чошанов М. А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. 2000. № 4. С. 56–62.
166. Чошанов М. А. Школьная оценка и старые проблемы // Педагогика. 2000. № 10. С. 45–102.
167. Шабельников В. К. Гальперин П. Я.: принцип деятельности в учебном процессе // Педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски: коллективная монография / авт.-сост. Г. В. Лобастов. – М.: Русское слово, 2015. С. 396-402.
168. Шакиров Р. Х., Буркитова А. А., Дудкина О. И. Оценивание учебных достижений учащихся: методическое руководство. Бишкек: Билим, 2012. 80 с.
169. Шамова Т. И. Формирование самостоятельной деятельности школьников. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 314 с.
170. Шаров А. С. Психология культуры, образования и развития человека. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2013. 300 с.
171. Щедровицкий П. Г. Педагогика свободы. URL: <http://www.ruliene.bsu.ru/wp-content/uploads/svoboda1.pdf>. (дата обращения: 10.10.2016)
172. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Октябрь, 1996. 96 с.

173. Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. №4, 2012. С. 46-49.
174. Ярина Е. В. Теоретический анализ понятий «ценности» и «ценностные ориентации» // Учёные записки Орловского государственного университета. 2014. №5. С. 160-162.
175. Assessment for Learning – 10 principles. URL: <http://cdn.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf> (дата обращения: 21.03.2016).
176. Assessment For Learning. Putting it into practice / P. Black, [et al.]. Berkshire: Open University Press, 2004. 135 p.
177. Black P., Wiliam D. 'In praise of educational research': Formative assessment //British Educational Research Journal. 2003. Vol. 29. №. 5. P. 623-637.
178. Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment //Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education). 2009. Vol. 21. №. 1. P. 5-31.
179. Black P., & Wiliam D. (2008). Seven Strategies of Assessment for Learning. Oxford.
180. Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam, D. Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. Phi Delta Kappan, 86(1), 8–21, 2004.
181. Clark I. Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning //Educational Psychology Review. 2012. Vol. 24. №. 2. P. 205-249.
182. Loevinger J. Ego Development: Conceptions and Theories. San-Francisco: Jossey-Bass 1976. P. 232.
183. Shepard L.A. Formative assessment: Caveat emptor / L.A. Shepard // The future of assessment: shaping teaching and learning: ETS Conference. New York, 2005. 37 p.

184. Shepard Lorrie A. Formative assessment: Caveat emptor. New York: University of Colorado at Boulder, 2005.

Техники/приёмы формирующего оценивания с описанием технических возможностей

Составлено по источникам: Землянская Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся / Е. Н. Землянская // «Современная зарубежная психология», 2016. - Т. 5. - № 3. – С. 50-58; Логвина И., Рождественская Л. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника / И. Логвина, Л. Рождественская. Narva :TartuUlikool, 2012. - 48 с.; Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе / М. А. Пинская. М.: Логос, 2010. - 264 с.; Фишман И. С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся / И. С. Фишман, Г. Б. Голуб. М. : Учебная литература, 2007. - 244 с.; Цукерман Г.А. Оценка без отметки / Г.А. Цукерман [и др.]. - Москва-Рига : ПЦ «Эксперимент», 1999. – 113 с.; Шакиров Р. Х. Оценивание учебных достижений учащихся : Методическое руководство / Р. Х. Шакиров, А. А. Буркитова, О. И. Дудкина. Бишкек :Билим, 2012. - 80 с.; авторские методики (Т. В. Четвертных);

Сайт AAIA — Ассоциации за достижения и улучшения посредством оценки — AssociationforAchievementthroughAssessment. <http://www.aaia.org.uk/category/am/primary>;

Сайт для учителей (Флорида) Formative vs. Summative Assessments // Classroom Assessment. <http://fcit.usf.edu/assessment/basic/basic.html>;

Сайт инструментов формирующего оценивания «33 цифровых инструмента для повышения формирующей оценки в классе» с подробными инструкциями и форумами. Teach. Learn. Grow. Formative Assessment. 33 Digital Tools for Advancing Formative Assessment in the Classroom — See more at: <https://www.nwea.org/blog/2014/33-digital-tools-advancing-formative-assessment-classroom/#sthash.uAOlwPHX.dpuf>.

Примечание: некоторые техники/приёмы похожи или идентичны, но, поскольку представлены в разных источниках, включая зарубежные, автор считает своим долгом сохранить их названия и интерпретации.

ТЕХНИКА / ПРИЁМ	ОПИСАНИЕ	ТЕХНИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ
Одноминутное эссе	Одноминутное эссе – это техника, которая используется учителем с целью предоставления учащимся обратной связи о том, что они узнали по теме. Для написания одноминутного эссе учитель может задать следующие вопросы:	Развивается умение ученика определять главную мысль в одной фразе, самооценка

	<ul style="list-style-type: none"> - Что самое главное ты узнал сегодня? - Какие вопросы остались для тебя непонятными? 	
Трёхминутная пауза	<p>Учитель предоставляет учащимся трехминутную паузу, которая дает им возможность обдумать понятия, идеи урока, связать с предыдущим материалом, знаниями и опытом, а также выяснить непонятные моменты и сформулировать мысли, например:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Я изменил свое отношение к... - Я узнал больше о ... - Я удивился тому, что... - Я почувствовал ... - Я относился к ... 	<p>Возможность качественной рефлексии, развитие самооценки своего отношения к деятельности, приобретение личностного смысла в деятельности</p>
Мини-тест	<p>Мини-тесты призваны оценивать фактические знания, умения и навыки учащихся (предметный результат), т.е. знания конкретной информации, определенного материала. Это тесты, предполагающие выбор:</p> <ul style="list-style-type: none"> - из множества предложенных ответов; - из правильного/неправильного ответа; <p>или предполагающие краткий ответ</p>	<p>Развитие осознанного умения делать выбор на основе оценки предметных знаний</p>
Элективный тест	<p>Учитель раздает каждому учащемуся карточки с буквами «А, В, С, D», просит учеников ответить одновременно, т.е. поднять карточку с правильным ответом. Он обязательно должен предложить ученикам подумать 20 секунд и только после этого представить ответ. Учитель обсуждает с учащимися разные варианты ответов и просит их объяснить свой выбор. Ответы позволяют</p>	<p>Формирование умения делать выбор и обосновывать его, аргументировать свою позицию</p>

	учителю определить уровень и качество понимания учащимися изученной темы и принять решение: продолжить объяснение данной темы или двигаться далее	
Формативный тест	Учитель произвольно делит учеников на малые группы (по 4-5 учащихся). Каждый учащийся получает лист с вопросами теста и лист для ответов. Ученикам предоставляется время на обсуждение вопросов теста в малых группах. После обсуждения учащиеся заполняют лист ответов самостоятельно. Баллы каждого учащегося подсчитываются отдельно. Необходимо предупредить учащихся, что они могут быть не согласны с членами группы и отметить тот ответ, который они считают правильным. Консенсус (т.е. единое мнение) в группе при обсуждении ответа на тот или иной вопрос не требуется	Развитие умений прогнозировать деятельность, сотрудничать, высказывая собственное мнение
Обобщение в одном предложении	Учитель просит учащихся обобщить изученную тему в одном предложении, в котором были бы ответы на вопросы: «Кто? Что? Где? Когда? Почему? Как?»	Формируется умение в одном обобщении высказывать свою позицию, рефлексировать быстро
Обобщение в одном слове	Учитель дает учащимся задание подобрать слово, которое наиболее точно обобщает тему	Формируется умение в одном обобщении высказывать свою позицию, рефлексировать быстро
Две звезды и одно желание	Применяется при оценивании творческих работ учащихся: сочинений, эссе. Учитель предлагает проверить работу одноклассника. Когда учащиеся комментируют работы	Развивается умение сотрудничать, аргументировать своё мнение с опорой на критерии, само и взаимооценка

	<p>друг друга, они не оценивают работы, а определяют и указывают на два положительных момента – «две звезды» – и на один момент, который заслуживает доработки, – «желание». Главное правило - корректность</p>	
<p>Портфолио</p>	<p>Это целенаправленный сбор работ учащегося, которые показывают его старания при выполнении, его прогресс и достижения по одному или нескольким предметам. Ключевые моменты:</p> <ul style="list-style-type: none"> - участие ученика в выборе содержания отбираемого материала; - продуманные критерии отбора материала; - продуманные критерии оценки; -доказательства рефлексии/аналитического мышления учащихся. <p>Портфолио должно представлять подборку лучших работ, отобранных самим учащимся для оценивания и работы, которые показывают рост и развитие учащегося по достижению запланированных результатов</p>	<p>Формируются следующие действия: развитие прогностической самооценки, умение составлять индивидуальный образовательный маршрут, мотивация достижения, стремление к самоизменению, умение делать выбор и аргументировать его</p>
<p>Недельные отчёты</p>	<p>Ученикам предлагаются вопросы за неделю. Например: чему я научился на этой неделе, что узнал, какие вопросы остались невыясненными и т.д. Главное условие – отчёт должен быть подробным</p>	<p>Развивается ретроспективная самооценка</p>
<p>Лист обратной связи</p>	<p>Лист учёта работы, содержащий структурные элементы осмысления учеником своей деятельности,</p>	<p>Развивается стремление к самоизменению на основе качественной обратной связи</p>

	<p>помогающий ученику задуматься о том, как можно улучшить качество своей работы. Применяется для оценки письменных работ, практической работы, эффективности работы обучающегося в группе и др.</p>	
Условные обозначения	<p>Учитель и ученики сами принимают за основу любые условные обозначения, которые могут качественно характеризовать работу. Например: «я в этом уверен», «сомневаюсь», «прошу обратить внимание» и т.д.</p>	<p>Формируется умение быть внимательным, производить оценку продукта своей деятельности</p>
Лист самооценки	<p>Свободная техника. Составляется предварительно учителем, но заполняется вместе с учениками, с которыми разрабатываются и критерии оценки деятельности. Может использоваться как в ходе выполнения одного упражнения или задания, так и на всём уроке. В этом случае критериями деятельности становятся критерии оценки деятельности на уроке в соответствии с поставленными целями и задачами</p>	<p>Развивается умение качественно работать с критериями</p>
Облака	<p>В нарисованных облаках у детей записаны следующие фразы: «я умею узнавать», «я могу отстаивать», «я умею связывать», «я умею соотносить», «я умею определять» и др. Ученики заполняют это облако каждый раз после изучения темы. Главное условие – ответить на все вопросы по изучаемому</p>	<p>Формируется умение правильно формулировать планируемые результаты своей деятельности, оценивать по критериям процесс</p>

	материалу и правильно соотнести их с глаголами (действиями), предложенными в облаках	
Рубрикаторы/Оценочные рубрики	Это способ описания критериев оценки, которые опираются на планируемые учебные результаты. Каждая рубрика (лист критериального оценивания) содержит набор оценочных критериев и соответствующих им баллов. Чаще всего используются при письменном оценивании и оценке публичных презентаций	Формируется умение правильно формулировать планируемые результаты своей деятельности, оценивать по критериям процесс
Постановка вопросов с открытыми ответами	Качественная всесторонняя оценка деятельности и себя в ней Эффективный способ побуждения учеников к размышлениям о планировании и организации собственного обучения, об исправлении ошибок, о том, какие действия нужно предпринять, чтобы внести изменения в ход работы. Вопросы помогут осознать, как важно научиться самому оценивать свою работу и работу других. Особое внимание необходимо уделять развитию навыков совместной работы (работы в группе, в парах). Вопросы примерно такие. Что ты хочешь знать по этой теме до конца года? Как ты распределишь своё время перед зачётом? Какие задания ты группе взялся бы выполнить сам, а какие поручил бы другому?	Формируются следующие действия: развитие прогностической самооценки, умение составлять индивидуальный образовательный маршрут, мотивация достижения, стремление к самоизменению, умение делать выбор и аргументировать его
Карточка самоотчёта	Как часть Недельного	Развивается прогностическая

	отчёта. Самоотчёт может быть по выполненному заданию, по теме, по уроку. Производится по критериям, может включать ответы на вопросы, на которых учитель акцентировал внимание (о роли данного урока в рамках темы, о способах добывания знаний и др.)	самооценка, умение точно формулировать свою позицию
Критериальное самооценивание	Сначала обучающиеся учатся формулировать критерии вместе с учителем. Потом сами разрабатывают критерии оценки своей деятельности и проверяют свою работу строго в соответствии с ними. Учитель проверяет не только само задание, но и оценивает способность обучающихся формулировать критерии, работать по ним, адекватно оценивать себя	Формируется умение правильно формулировать планируемые результаты своей деятельности, оценивать по критериям процесс
Критериальное взаимооценивание	Сначала обучающиеся учатся формулировать критерии вместе с учителем. Потом сами (например, в паре) разрабатывают критерии оценки своей деятельности и проверяют свою работу строго в соответствии с ними, меняясь тетрадями. Учитель проверяет не только само задание, но и оценивает способность обучающихся формулировать критерии, работать по ним, адекватно оценивать себя и товарищей	Формируется умение правильно формулировать планируемые результаты своей деятельности, оценивать по критериям процесс
Карта понятий/Ментальная карта	Составляется в рамках изучаемой темы из понятий, определений, обозначений. Обязательно указание причинно-следственных связей между понятиями	Формируется умение доказывать своё видение ситуации с опорой на доказательства

Составление тестов	Сами обучающиеся составляют тесты по теме с кодификатором (в упрощённом варианте). Это очень сложное задание. Учитель проверяет умение обучающегося соотносить и сопоставлять код и само задание	Формируется умение быть точным и внимательным, мотивация достижения
Матрица запоминания	Игровая форма обратной связи всегда интересна детям. Учениками заполняется диаграмма, составленная учителем, на двух осях которой, например, указаны литературные направления и имена писателей и поэтов. Учащиеся в определенных клетках вписывают нужную информацию, показывая свои способности помнить и классифицировать ключевые понятия	Формируется умение помнить и классифицировать ключевые понятия
Трёхцветный групповой опрос	Проводится на обобщающих занятиях по определенной теме. Класс разбивается на группы из четырех или пяти учеников, и их работа организуется в три этапа. Сначала школьникам предлагается пройти тест короткого ответа в индивидуальном порядке. Ответы на задания теста каждый ученик пишет на листочке ручкой с черными чернилами; не разрешается обращаться к учебникам или другим материалам. Затем происходит работа в группе. Члены группы обсуждают вопросы, на которые они не ответили или дали ответы и в них сомневаются, или они недостаточно полно раскрыты. Участники	Формируются следующие действия: развитие прогностической самооценки, мотивация достижения, стремление к самоизменению, умение делать выбор и аргументировать его

	<p>группы после обсуждения могут исправить или дополнить то, что они написали, но эта информация записывается ручкой с зелеными чернилами.</p> <p>И, наконец, группа имеет право воспользоваться учебниками, заметками, сделанными в классе, другими ресурсами. Этот материал добавляется к их ответам ручкой с синими чернилами. (Возможен вариант использования цветных маркеров)</p>	
Клейкие заметки	<p>На классной доске выделяется место, где каждый обучающийся перед началом урока размещает стикер определенного цвета, например, желтый — «я все знаю и умею» и красный — «я сомневаюсь». В конце урока процедура повторяется, но уже на другом месте доски. Учащиеся (а также учитель) по изменению количества разноцветных стикеров могут наглядно увидеть прогресс в обучении</p>	Формируется стремление к самоизменению
Пропуск на выход=Светофор	<p>На отдельном столе размещены самооценочные цветные пластиковые контейнеры, в которые ученики в конце урока должны положить свои тетради: красный контейнер — «я не справился», зеленый — «получилось», желтый — «было легко, могу помочь другим». Аналогичный прием используется российскими учителями в виде цветных кружков в тетради и носит название</p>	Формируются следующие действия: развитие прогностической самооценки, мотивация достижения, стремление к самоизменению

	«светофор», а также в виде других маркировок в тетрадях (восклицательный знак, волшебные линейки и др.). Использование контейнеров позволяет наглядно оценить количество учащихся с разным уровнем освоения материала	
Регистрационные карточки	При входе в класс ученик берет карточку определенного цвета, сигнализирующую о самооценке его уровня готовности	Развивается самооценка
Руки вверх	На уроке после выполнения работы ученики показывают самооценку своих достижений поднятой рукой. При этом, если рука сжата в кулак — «не получилось», количество выпрямленных пальцев показывает самооценку степени успеха в задании и др.	Развивается самооценка
Минутные заметки	Быстрый письменный ответ на вопросы по содержанию нового материала урока: «Что самое главное, что вы узнали? Какой важный вопрос остается?». Ответы позволяют преподавателю оценить понимание материала. Также экспресс-опрос может проводиться в начале или в конце урока, когда обучающиеся дают краткие ответы на такие вопросы, как: «Какие вопросы у меня есть?», «Что я узнал сегодня?», «Что я нахожу интересным?»	Развивается умение трёхаспектной самооценки учеником: продукта деятельности, процесса деятельности, своего отношения к деятельности
Ментальные карты=Карта понятий=Кластер	Карта представляет собой схему связей основных понятий изучаемой или	Формируется умение аргументировать свой выбор

	<p>пройденной темы; они могут быть простыми, кластерными, разветвленными; могут состояться индивидуально или группами обучающихся</p>	
КВЛ-таблицы	<p>Лист с таблицей, имеющей три колонки с названиями «Знаю» (K — What I know), «Хочу» (W — What I want to know) и «Научился» (L — What I learned). В практике российских школ приём носит название «ЗХУ»</p>	<p>Развивается умение трёхаспектной самооценки учеником: продукта деятельности, процесса деятельности, своего отношения к деятельности</p>
Адаптивное тестирование	<p>Представляет собой специально составленные онлайн-тесты, адаптированные к различным образовательным уровням обучающихся. Если ученик даёт верные ответы на вопросы теста, программа регулирует уровень сложности и даёт ему более сложные вопросы. И наоборот, если ученик не даёт верных ответов, тест будет адаптироваться к уровню ученика и программа будет формировать для этого ученика более простые вопросы</p>	<p>Развивается прогностическая самооценка и умение составлять индивидуальный образовательный маршрут в рамках изучения отдельной темы</p>
Сигналы рукой	<p>Учитель останавливает объяснение и просит учащихся показывать ему сигналы рукой, свидетельствующие о понимании или непонимании материала. Для этого учитель предварительно договаривается с учащимися об этих сигналах. По итогам полученных ответов учитель принимает решение либо о повторном изучении, закреплении</p>	<p>Развивается самооценка</p>

	<p>темы, либо о продолжении изучения темы. В случае повторного объяснения, закрепления темы учитель должен использовать еще одну проверочную мини-работу. Данный шаг важен для того, чтоб понять, происходят ли изменения в понимании темы у учащихся, испытывающих проблемы, и определить свои шаги в дальнейшей работе</p>	
20 секунд	<p>Учитель задает ключевой вопрос и предлагает подумать над ним не менее 20 секунд. (Использование данной техники предоставляет возможность всем ученикам обдумать свой ответ. В текущей практике учитель начинает опрос в первую секунду после того, как прозвучал вопрос, и чаще всего ответ имеется примерно у 4-6 учеников, обладающих наиболее быстрой реакцией, что не позволяет вовлечь всех учеников в процесс обдумывания ответа). Учащихся средних и старших классов целесообразно просить коротко записать свой ответ (отдельные слова, идеи), чтобы во время обсуждения они не блокировали мыслительные процессы друг друга</p>	<p>Развивается умение ученика определять главную мысль в одной фразе, самооценка</p>
Трёхминутное эссе	<p>Учитель записывает или озвучивает один из предложенных ниже вопросов по теме: (1) Что, по вашему мнению, было наиболее важным из того, что вы узнали (выучили) сегодня? (2) Какой вопрос вам запомнился? (3) Что</p>	<p>Формируется умение в одном обобщении высказывать свою позицию, рефлексировать быстро, качественная рефлексия, стремление к самоизменению, умение аргументировать выбор</p>

	<p>для вас было наиболее трудным, непонятным сегодня? После того как ученики сделают записи, учитель может предложить озвучить их. Учитель собирает ответы учащихся, знакомится с ними и в случае обнаружения проблемных моментов корректирует свою деятельность на следующем уроке. Учитель готовит «краткие тесты» для проверки промежуточных результатов</p>	
Светофор	<p>У каждого ученика имеются карточки трех цветов светофора. Учитель просит учащихся показывать карточками сигналы, обозначающие их понимание или непонимание материала, затем он просит учащихся ответить на вопросы. К учащимся, которые подняли зеленые карточки (все поняли): – Что вы поняли? К учащимся, поднявшим желтые или красные карточки: – Что вам не понятно? По итогам полученных ответов учитель принимает решение о повторном изучении, закреплении темы и др.</p>	Развивается самооценка
Саммари в одном предложении	<p>Ученики делают саммари. Саммари в рамках одной изученной темы, в форме простых предложений, отвечающих на вопросы: «Кто сделал, что, кому, когда, как, почему?». Задача понятия пройденного – требуется отбирать только четкие характеристики для формулирования ответов</p>	Формирование умения делать выбор и обосновывать его, аргументировать свою позицию, умение в одном обобщении высказывать свою позицию

Измерение температуры	<p>Данный метод используется для выявления того, насколько ученики правильно выполняют задание. Для этого деятельность учащихся останавливается и учитель задает вопрос: «Что мы делаем?». Ответив на этот вопрос, учащиеся предоставляют информацию об уровне понимания сути задания или процесса его выполнения. В некоторых случаях (при работе в парах и в группах) учитель просит одну пару или группу учащихся продемонстрировать процесс выполнения задания. Другие пары или группы наблюдают, что от них требуется сделать</p>	<p>Развивается самооценка, мотивация достижения</p>
Дневники/Журналы по самооценке	<p>Дневники/ журналы по самооценке создаются для того, чтобы учитель и учащийся могли дать оценку приобретенным в течение урока знаниям, умениям и навыкам, компетентностям, а также тому, каким способом приобретены эти знания, умения и навыки, и их объем. Дневники помогают учителю получить представление об уровне прогресса учащегося и предпринять соответствующие шаги для улучшения образовательного процесса</p>	<p>Формируются следующие действия: развитие самооценки, умение составлять индивидуальный образовательный маршрут, мотивация достижения, стремление к самоизменению, умение делать выбор и аргументировать его</p>
Внутренний и внешний круг	<p>Учащиеся образуют два круга: внутренний и внешний. Дети стоят лицом друг к другу и задают друг другу вопросы по пройденной теме. Учащиеся из внешнего круга передвигаются и создают новые пары.</p>	<p>Развивается умение взаимооценки, умения делать выбор</p>

	Продолжается та же работа с вопросами	
Самооценивание	Процесс, в ходе которого учащиеся собирают информацию о своем учении, анализируют ее и делают выводы о своем прогрессе. Обязательное условие проведения самооценивания – наличие критериев оценивания работы, с которыми учащиеся должны быть ознакомлены в начале изучения темы и до начала выполнения работы	Развивается умение ученика объективно производить самооценку
Волшебные линейки	Прием «волшебные линейки» (изобретение оценочных шкал школьниками). Оценочные шкалы все время разные. Дети участвуют в их разработке вместе с учителем. Выбор оценочной шкалы должен зависеть от типа оцениваемого задания, то есть обладать относительностью	Развивается умение делать выбор и обосновывать его
АВТОРСКИЕ ТЕХНИКИ	ОПИСАНИЕ	
Критериальное оценивание - Гипотеза-Точка сомнения - Исследование и отчет	Приём «Гипотеза» позволяет сформулировать критерии (можно, напротив, начать с критериев, а затем на их основе сформулировать гипотезу), в Лист оценивания они вносятся после обсуждения и принятия всеми, приём «Исследование и отчет» становится основой для качественной характеристики деятельности по окончании	Формируются следующие действия: развитие прогностической самооценки, умение составлять индивидуальный образовательный маршрут, мотивация достижения, умение делать выбор и аргументировать его
Критериальное оценивание – Лист оценивания творческой работы – Портфолио	На заданиях с критериальным оцениванием базируется Лист оценивания	Формируются следующие действия: развитие прогностической самооценки, мотивация достижения,

творческих работ	творческой работы ученика. Критерии разрабатываются обучающимися совместно с учителем. До проверки учителя ребёнок выставляет себе оценку сам. Все творческие работы (по выбору обучающегося) с листами оценивания вкладываются в Портфолио творческих работ, далее (по желанию) в общий Портфолио	стремление к самоизменению, умение делать выбор и аргументировать его
Критериальное оценивание – Лист оценивания продуктивного задания (оценивание по продукту)	Перед выполнением продуктивного задания ученики совместно с учителем разрабатывают критерии оценки продукта (полученного в ходе работы) и критерии оценки процесса (хода выполнения работы). Подходит для оценки проектов (индивидуальных, парных, групповых)	Развивается умение трёхаспектной самооценки учеником: продукта деятельности, процесса деятельности, своего отношения к деятельности
Лист оценивания критериального задания – Аквариум - Рейтинг	Формулируются критерии задания. Разрабатываются исходя из общей задачи в совместном обсуждении. Обучающиеся (по желанию) представляют выполнение задания классу. Остальные дети анализируют выполнение задания, формируя рейтинг выступающих. Подходит для парной и групповой работы на уроке	Развивается умение сотрудничать, производить само и взаимооценку по критериям, умение делать выбор и обосновывать его
Блиц-опрос/Цветные поля/Согласен/Не согласен - Сравнение с эталоном - Дневник самооценки – Рейтинговая карта	Приёмы «Согласен/не согласен», «Цветные поля» или «Блиц-опрос» направлены на осмысление знания/незнания предметного материала. После ученик сравнивает с эталоном свою деятельность. Фиксирует в Дневнике самооценки, что	Формируются следующие действия: развитие прогностической самооценки, умение составлять индивидуальный маршрут, мотивация достижения, стремление к самоизменению, умение делать выбор и аргументировать его

	необходимо сделать для достижения цели (после фиксации дефицитов). В Дневнике самооценки обучающиеся могут видеть свои пробелы в знаниях и умениях, которые целесообразно ликвидировать, работая с Рейтинговой картой темы, которая заранее составлена учителем, совместно определено количество основных и дополнительных (рейтинговых) баллов за каждое задание, позволяющее ликвидировать пробелы в изучении темы, выйти на новый уровень сложности	
Точка сомнения Цветные поля Сравнение с эталоном	- Обучающиеся ставят при выполнении работы точки сомнения (учитель это не проверяет). Затем выделяют цветные поля, сравнивают работу с эталоном. Это позволяет контролировать детям не только процесс работы, но и её выполнение	Развивается самооценка
Выбор афоризма Комментарий цитаты	- Приём «Комментарий цитаты» в начале урока и «Выбор афоризма» в конце урока помогают обучающемуся осмыслить уровень освоения предметного материала, сформулировать своё отношение к изучаемому, выделить наиболее интересные аспекты темы, осмысливать изучаемое, приобретая личный смысл	Приобретение личного смысла за счёт качественной рефлексии
Свободное сочетание (новая техника)	Предполагается, что совокупность приёмов может быть различной, в зависимости от цели, поставленной учителем в рамках изучаемой темы. Главным в учебной	Формируются следующие действия: развитие самооценки, умение составлять индивидуальный образовательный маршрут, мотивация достижения,

	<p>деятельности является приём работы с Дневником самооценки обучающегося, в котором зафиксирован план изучения темы. Дневник самооценки универсален, имеет главную цель: осмысление всех аспектов деятельности ребёнком</p>	<p>стремление к самоизменению, умение делать выбор и аргументировать его</p>
--	--	--

Приложение 2

Реализация формирующего оценивания в структуре учебной деятельности, способствующей приобретению субъектного опыта и субъектной позиции школьника

(Разработана на основе теоретического анализа внешней структуры учебной деятельности, анализа компонентов формирующего оценивания, признаков формирующего оценивания)

Компоненты учебной деятельности	Характеристики компонентов учебной деятельности, связанные с развитием субъектности личности	Технология формирующей оценки в структуре компонентов учебной деятельности	Техники формирующего оценивания в структуре компонентов учебной деятельности	Описание механизма реализации технологии и техник формирующего оценивания в структуре компонента учебной деятельности	Характеристика формирующего оценивания, объединяющая техники и технологию в структуре компонента учебной деятельности	Развиваемые в учебной деятельности с помощью техник и технологии формирующей оценки показатели субъектной позиции школьника, характеризующие приобретение учеником субъектного опыта
Мотивационно-целевой (мотивация)	Является внутренней характеристикой личности как субъекта деятельности; Эффективность мотивации деятельности	Постановка цели, перевод цели в планируемые результаты учебной деятельности	<u>Техники наиболее продуктивные на данном этапе учебной деятельности:</u> «Позитивное мышление» «Две звезды и	Мотивация к учебной деятельности на основе понимания процесса деятельности посредством индивидуализации	Направленность на понимание и приобретение личностного смысла учения школьником, на развитие внутренней мотивации учебной	<ul style="list-style-type: none"> приобретение мотивации достижения готовность к построению индивидуального образовательного маршрута стремление к

	зависит от смыслообразующих мотивов (познавательная мотивация+учёт мотивационной направленности; внутренние мотивы должны преобладать)		одно желание» «Матрица запоминания» «Адаптивное тестирование» «Светофор» «Критериальное само- и взаимооценивание» «Измерение температуры» «Волшебные линейки» «Внутренний и внешний круг» «Выбор афоризма» «Комментарий цитаты»	и дифференциации заданий, понимания результата деятельности (продукта) и критериев деятельности (продукта и процесса деятельности); Остановка на реперных точках любой темы; Создание ситуации успеха для каждого ребёнка	деятельности	самоизменению, самосовершенствованию
Операционально-деятельностный (учебные задачи - УЗ)	Главный компонент структуры учебной деятельности; УЗ находится в составе учебной ситуации, из которых состоит учебный процесс; Результат решения учебной	Постоянная обратная связь – процессуальный контроль	<u>Техники, которые могут включаться в учебные задачи или в учебные ситуации:</u> «Критериальное оценивание-Гипотеза-Точка сомнения-Исследование и отчёт» «Критериальное	Определение обучающимся способа деятельности через формулировку задач по достижению цели на основе планируемых результатов; Поэтапный	Возможность синтеза содержания учебного предмета и техник формирующего оценивания (предметного и метапредметного материала). Направленность на развитие познавательных,	<ul style="list-style-type: none"> • развитие прогностической самооценки • стремление к самоизменению, самосовершенствованию • готовность к построению индивидуального образовательного маршрута

	<p>задачи – не в изменении предмета, а в изменении самого субъекта (Д. Б. Эльконин, Е. И. Машбиц), т.е. УЗ является средством достижения учебных целей; УЗ является неоднозначной и неопределённой (обучающиеся и педагог могут вкладывать в её решение разный смысл), т.е. требует доопределения; Для УЗ характерна <i>многомерность</i> (наш термин): для достижения одной цели может понадобиться набор УЗ, а может одна УЗ работать на достижение нескольких учебных целей (Е.</p>		<p>оценивание-Лист оценивания творческой работы – Портфолио творческих работ» «КВЛ-таблицы» «Сравнение с эталоном» «Элективный тест» «Ментальная карта» «Кластер» «Формативный тест» «Портфолио» «Дневник самооценки» «Составление тестов» «Постановка вопросов с открытыми ответами» «Лист оценивания критериального задания-Аквариум-Рейтинг» «Дневник самооценки-</p>	<p>процессуальный контроль учебной деятельности, создающий условия для критического осмысления обучающимся своей работы; Понимание сущности изучаемого и процесса приобретения знаний</p>	<p>регулятивных, коммуникативных действий при решении учебных задач, в основе которых ситуации выбора и оценивания</p>	<ul style="list-style-type: none"> • развитие мотивации достижения • выбор действия и его обоснование
--	--	--	--	---	--	---

<p>(учебные действия и операции)</p>	<p>И. Машбиц)</p> <p>Учебное действие, многократно повторяясь, перестаёт быть объектом контроля обучающегося и входит в систему более сложного действия – операции (переход с действия на операции – основа технологизации учения; С <u>позиции субъекта деятельности</u> в учении прежде всего выделяются действия целеполагания, программирования, исполнительские действия,</p>		<p>Рейтинговая карта»</p> <p><u>Техники, направленные на формирование учебных действий и операций:</u> «Обобщение в двух словах» «Одноминутное эссе» «Трёхминутная пауза» «Облака» «20 секунд» «Саммари в одном предложении» «Синквейн» «Диаманта» «Цветные поля» «Сигналы рукой» «Недельные отчёты» и др.</p>	<p>Планирование обучающимся дальнейшей деятельности на основе выделенных дефицитов за счёт «включённого механизма проверки, содержащегося в техниках; Сравнение своих работ и достижений со своими работами и достижениями в динамике; Осуществление учебных действий не через запоминание, а через интерпретацию</p>	<p>Соответствие операций формирующего оценивания операциям саморегуляции поведения (возможность качественно развивать регулятивные универсальные учебные действия: целеполагание-планирование-прогнозирование-контроль-коррекция-оценка-саморегуляция)</p>	
---	--	--	--	---	--	--

	действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки) (каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его)			информации		
Контрольно-оценочный (контроль и оценка)	Любое учебное действие становится регулируемым и произвольным только благодаря действиям контроля и оценки; Контроль осуществляется благодаря обратной связи (информации о результате управления деятельностью (П. К. Анохин); Контроль и оценка обеспечивают переход внешнего	Оценивание по критериям, само и взаимооценка, коррекция, прогнозирование новой деятельности	Все (любые) техники формирующего оценивания	Постоянная трёхаспектная самооценка собственной учебной деятельности обучающимся (продукта деятельности, процесса деятельности, собственного прогресса в деятельности); Приобретение объективности оценки; Непрерывность ситуаций выбора и оценивания в процессе	Направленность на понимание способов учения, механизмов познания, мыследеятельности, самоизменения. Развитие рефлексии и самооценки, оценочной самостоятельности	<ul style="list-style-type: none"> • развитие прогностической самооценки • готовность к построению индивидуального образовательного маршрута • развитие мотивации достижения • стремление к самоизменению, самосовершенствованию • выбор действия и его обоснование

	<p>во внутреннее, интерпсихическое в интрапсихическое, оценки в самооценку (Л. С. Выготский)</p> <p>Обеспечение перехода самооценивания в качество, характеристику субъекта деятельности — его самооценку (А. В. Захарова)</p> <p>Связь деятельностного и личностного, в контроле и оценке (самоконтроле и самооценке): предметное процессуальное действие переходит в личностное, субъектное качество, свойство (И. А. Зимняя)</p>			учебной деятельности		
--	---	--	--	----------------------	--	--

8. Сформулируйте критерии оценки 1) успешности рабочего дня (вашего) и 2) устного ответа обучающихся. Постарайтесь записать 3-4 критерия на каждый вариант.

Критерии оценки успешного рабочего дня	Критерии оценки устного ответа обучающихся
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.

9. Сформулируйте и запишите главное отличие ретроспективной оценки своих действий от прогностической?

10. С формированием каких качеств личности (в первую очередь) связаны личностные результаты образования? Перечислите их (2-3).

11. Считаете ли действия самоконтроля и самооценки обучающихся в учебной и внеучебной деятельности одними из самых важных?

Да

Нет

Почему?

СПАСИБО ЗА УЧАСТИЕ

Кодификатор анкеты

Проверяемый элемент	№ вопроса	Предполагаемые выводы
Определение стажа педагогической деятельности и опыта работы по ФГОС	1,2	Стаж педагогической деятельности – Стаж работы по ФГОС- (позволят определить контингент учителей (молодые специалисты, стажисты); определить в целом степень владения формирующим оцениванием (после обработки анкет) педагогами, работающими по ФГОС определённое количество времени)
Определение отношения к проблеме оценивания в ОП	3	Видят проблему- Не видят - Связывают оценивание с результатами ФГОС -
Выявление понимания специфики оценивания в современном ОП	4	Понимают, что такое оценивание в ОП – Не понимают специфики оценивания в современном ОП -
Выявление степени знания/незнания, владения/невладения формирующим оцениванием	5	Знают о формирующем оценивании, но не применяют его – Ничего не знают о формирующем оценивании –

(отдельными приёмами)		Не видят пользы и необходимости в формирующем оценивании - Применяют отдельные приёмы – Используют в системе -
Выявление процента учителей, испытывающих затруднения в организации критериального оценивания и формулировании планируемых результатов обучающихся -	6,7	Испытывают затруднения в организации критериального оценивания и переводе образовательной цели в планируемые результаты– Не испытывают -
Определение понимания учителями сути понятия «критерий»	8	Понимают, что такое критерий – Не понимают –
Определение понимания отличия ретроспективной оценки своих действий от прогностической -	9	Понимают отличие прогностической оценки от ретроспективной – Не понимают –
Определение понимания педагогами «ядра» личностных результатов образования	10,11	Связывают личностные результаты образования с формированием субъектности, самостоятельности (через действия самоконтроля и самооценки) – Не видят связи, не понимают зависимости одного от другого -

Приложение 4

Протокол наблюдения за деятельностью учеников 5 классов 2018-2019 уч.год (4 четверть)

Уровни сформированности действия оценки

№ пп	Ф.И. обучающегося	Основной признак	Дополнительный признак	Умение качественно анализировать свою деятельность (А-высокий, Б-средний, В-низкий)	Примечания	Уровень самооценки
1	Валя А.	Может оценить свои возможности в решении нового	Сама обосновывает свои возможности, понимания границы усвоенного	А	Чётко осознаёт границы усвоенного	Актуально адекватная прогностическая
2	Алексей А.	Умеет самостоятельно оценить свои действия по схеме	Не может оценить свои возможности перед решением задачи	Б	Критически относится к оценкам учителя	Адекватная ретроспективная
3	Настя Б.	Может оценить свои возможности вместе с учителем перед решением нового	Неуверенно обосновывает свои возможности	Б	Очень занижена личностная самооценка	Потенциально адекватная прогностическая
4	Матвей Б.	Умеет самостоятельно оценить свои действия по схеме	Не может оценить свои возможности перед решением задачи	Б	Хорошо оценивает действия других учеников по заданным критериям	Адекватная ретроспективная
5	Полина Б.	Пытается оценить свои возможности, но учитывает лишь факт	Аргументированно оценивает уже сделанное	А	Не может изменять известные способы действий	Неадекватная прогностическая

		знакомости/незнакомости				
6	Юлия Г.	Может оценить свои возможности вместе с учителем перед решением нового	Неуверенно обосновывает свои возможности	А	Очень близка к актуально адекватной прогностической оценке	Потенциально адекватная прогностическая
7	Сергей Д.	Не умеет оценивать свои действия и не имеет потребности	Полностью полагается на оценку учителя	В	В силу личностных особенностей ребёнок тяжело идёт на контакт	Отсутствие оценки
8	Кристина З.	Может оценить свои возможности в решении нового	Сама обосновывает свои возможности, понимания границы усвоенного	А	Самооценка адекватна, может предлагать разные варианты решений, опираясь на знания и опыт, предлагает нестандартные решения нового задания	Актуально адекватная прогностическая
9	Аня К.	Умеет самостоятельно оценить свои действия по схеме	Не может оценить свои возможности перед решением задачи	Б	Критически относится к оценкам учителя	Адекватная ретроспективная
10	Дима К.	Умеет самостоятельно оценить свои действия по схеме	Не может оценить свои возможности перед решением задачи	Б	Может оценить действия других учеников	Адекватная ретроспективная
11	Маша Л.	Может оценить свои возможности в решении нового	Сама обосновывает свои возможности, понимания границы усвоенного	А	Очень содержательно обосновывает свои действия	Актуально адекватная прогностическая
12	Аня М.	Умеет самостоятельно оценить свои действия по схеме	Не может оценить свои возможности перед решением задачи	Б	Очень заниженная личностная самооценка	Адекватная ретроспективная
13	Егор О.	Умеет самостоятельно оценить свои действия по схеме	Не может оценить свои возможности перед решением задачи	Б	Может оценить деятельность других учеников	Адекватная ретроспективная
14	Саша П.	Умеет самостоятельно оценить свои действия по	Не может оценить свои возможности перед решением	Б	С трудом, но оценивает действия других	Адекватная ретроспективная

		схеме	задачи		учеников	
15	Саша Пе.	Умеет самостоятельно оценить свои действия по схеме	Не может оценить свои возможности перед решением задачи	Б	Хорошо оценивает действия других учеников	Адекватная ретроспективная
16	Никита П.	Пытается оценить свои возможности, но учитывает лишь факт знакомости/незнакомости	Аргументированно оценивает уже сделанное	А	Пытается оценивать свои возможности в решении новых задач	Неадекватная прогностическая
17	Ксения С.	Умеет самостоятельно оценить свои действия по схеме	Не может оценить свои возможности перед решением задачи	Б	Хорошо работает с критериями оценки, поэтому близка к следующему уровню оценки	Адекватная ретроспективная
18	Ян Т.	Не умеет оценивать свои действия и не имеет потребности	Полностью полагается на оценку учителя	В	Практически не воспринимает аргументацию оценки	Отсутствие оценки
19	Артём Т.	Пытается оценить свои возможности, но учитывает лишь факт знакомости/незнакомости	Аргументированно оценивает уже сделанное	А	Учитывает лишь внешние признаки задания, совершенно не понимает структуры	Неадекватная прогностическая
20	Даурен У.	Может оценить свои возможности вместе с учителем перед решением нового	Неуверенно обосновывает свои возможности	Б	С помощью учителя начинает разбираться в структуре задания	Потенциально адекватная прогностическая
21	Павел Х.	Может оценить свои возможности вместе с учителем перед решением нового	Неуверенно обосновывает свои возможности	В	С помощью учителя начинает разбираться в структуре задания	Потенциально адекватная прогностическая
22	Ксения Ч.	Может оценить свои возможности в решении нового	Сама обосновывает свои возможности, понимания границы усвоенного	А	Очень хорошо может ориентироваться в изменении структуры задания с целью	Актуально адекватная прогностическая

					освоения новых способов действия	
23	Саша Ч.	Пытается оценить свои возможности, но учитывает лишь факт знакомости/незнакомости	Аргументированно оценивает уже сделанное	А	Хорошо работает с критериями	Неадекватная прогностическая
24	Андрей Ш.	Может оценить свои возможности в решении нового	Сам обосновывает свои возможности, понимания границы усвоенного	А	Очень хорошо может ориентироваться в изменении структуры задания с целью освоения новых способов действия	Актуально адекватная прогностическая
25	Влад Ш.	Может оценить свои возможности в решении нового	Сам обосновывает свои возможности, понимания границы усвоенного	А	Очень хорошо аргументирует невозможность выполнения задания	Актуально адекватная прогностическая
26	Дарья Г	Пытается оценить свои возможности, но учитывает лишь факт знакомости/незнакомости	Аргументированно оценивает уже сделанное	А	Старается учитывать структуру задания при решении новыми способами	Неадекватная прогностическая
27	Алексей Л.	Может оценить свои возможности вместе с учителем перед решением нового	Неуверенно обосновывает свои возможности	Б	Учитывает возможные изменения усвоенных способов действий, но не может изменить их сам	Потенциально адекватная прогностическая
29						
30						

Моральные дилеммы (5-6 класс)

Каждая из дилемм предъявляется ученику только в соответствии с личностными характеристиками (это имеет значение в моральных дилеммах в данном возрасте при «погружении» в ситуацию выбора и оценивания в контексте нашего исследования, чтобы выбор был лично значимым для ученика).

Перечень примерных личностных характеристик учеников для каждой из дилемм:

Дилемма 1 – для мальчика или девочки, разных способностей и учебных возможностей разной степени ответственности

Дилемма 2 – для мальчика или девочки с повышенной ответственностью, обязательного «хорошиста», который балансирует по некоторым предметам между 3 и 4.

Дилемма 3 – для мальчика или девочки, не уверенных в себе, дорожащих мнением коллектива больше, чем своим собственным

Дилемма 4 – для мальчика, серьёзного, увлечённого чем-то своим, помимо спорта, но обязательно дорожащего мнением окружающих и друзей-одноклассников

Дилемма 5 – для мальчика или девочки, не уверенных в себе

Дилемма 1. На одном из уроков учитель разделил вас на группы и дал каждой группе общее задание, сделать которое надо качественно и за короткий промежуток времени – это будет обязательно учитываться. Задание связано с получением нового знания. В каждой группе учитель назначил ответственного – лидера, которому поручил не только общее руководство группой, но и помощь каждому в группе, кто в ней нуждается. В группе – ты лидер, ответственный. При этом ты самый сильный ученик. От выполнения этого задания зависит твой рейтинговый балл, который повлияет на отметку за полугодие. Для тебя эта отметка очень важна, потому что родители пообещали организовать поездку в город, в который ты давно хотел поехать.

В твоей группе 4 одноклассника. Им всем необходима помощь в выполнении задания. Ты понимаешь, что, если станешь объяснять каждому из них учебный материал, время уйдёт, группа окажется всё равно не в лидерах, кроме того, пострадает твой балл и твоя отметка. Значит, ты можешь большую часть выполнить сам, распределить роли и каждому дать выступить по написанному. Но тогда члены твоей группы не овладеют новым знанием, которое необходимо им так же, как тебе – скоро самостоятельная работа по предмету. Однако ты ведь не виноват в том, что они не могут сами себе помочь, потому что не слушали объяснений учителя, сбегали с уроков, не выполняли домашнее задание.

При этом твои одноклассники доверяют тебе, ждут от тебя помощи, и ты смог бы им помочь. В этом случае группа будет уже не в лидерах. Однако члены твоей группы готовы поступить так, как ты скажешь, потому что ты для них, во-первых, авторитет, во-вторых, они не хотят «испортить» тебе балл. Они ждут твоего решения.

Оцени ситуацию. Как ты поступишь? Обоснуй свой выбор. Для этого подробно аргументируй его. Приведи как можно больше рассуждений и доказательств.

Дилемма 2. В конце четверти на одной из контрольных работ учитель в конце урока предложил каждому из вас эталон выполненной контрольной работы и попросил произвести самооценку по эталону и по критериям. При этом учитель пообещал, что он выставит ту отметку, которую поставите себе вы на основании самопроверки и самооценки, однако работы вы всё равно сдадите, но перепроверять их он не будет.

Контрольная работа – очень важная. От её результатов многое зависит, потому что она завершает самую большую тему в четверти, значит, оценка станет влиять на выставление четвертной отметки. Ты удивлён, что учитель доверил в такой работе каждому из вас оценить себя самостоятельно.

Именно в этой четверти по данному предмету у тебя впервые выходит «спорная» отметка (между 3 и 4), а у тебя никогда не было в четверти отметки 3, и ты даже мысли не допускаешь, что она может у тебя появиться.

Ты проводишь самооценку по критериям в сравнении с эталоном, делаешь это качественно. Переводя отметку в балл, ты вдруг понимаешь, что для нужной тебе отметки 4 не хватает баллов.

С одной стороны, можно попытаться ошибки исправить, но такой вариант не считается за правильно выполненный, а те две из трёх ошибок, которые уже есть в выполненном задании, устранить незаметно не получится.

С другой стороны, учитель ведь обещал, что перепроверять работу не будет, а значит, ты можешь поставить себе ту отметку, которая тебе нужна. При этом если учитель всё-таки перепроверит работу, ты сможешь сказать, что не увидел ошибки или увидел не все.

Но ты знаешь, что этот учитель слова своего никогда не нарушал!

Оцени ситуацию. Как ты поступишь? Обоснуй свой выбор. Для этого подробно аргументируй его. Приведи как можно больше рассуждений и доказательств.

Дилемма 3. Однажды (год назад) у тебя в классе произошёл конфликт, в котором ты принимал участие. После этого ты пообещал маме больше никогда не конфликтовать, не расстраивать её, да и после разговора с мамой и родными ты осознал, что конфликт ни к чему хорошему не приводит и надо решать разногласия мирно.

Но недавно в классе снова произошёл конфликт, при этом в нём оказались задействованы практически все члены классного коллектива. И класс распался на две противоборствующие группировки, которые для усиления своих позиций стали привлекать на свою сторону остальных, не участвовавших в конфликте ребят, даже два твоих друга уже решились на этот шаг. Все ребята встали на чью-либо сторону. Конфликт разрастается – уже учителя и классный руководитель собираются вызывать в школу родителей и подключать к решению конфликта директора.

В этот момент конфликтующие стороны обращаются к тебе с ультиматумом: ты должен занять чью-то сторону и участвовать в конфликте или становишься навсегда изгоем. Стать изгоем для тебя – невыносимо: ты никогда не был вне коллектива, у тебя всегда были друзья среди этих ребят, да и вообще, ты боишься остаться один.

Однако ты помнишь, что сам принял решение – никогда не участвовать в конфликтах, да и маму расстраивать придётся, нарушить данное обещание.

Оцени ситуацию. Как ты поступишь? Обоснуй свой выбор. Для этого подробно аргументируй его. Приведи как можно больше рассуждений и доказательств.

Дилемма 4. Ты занимаешься музыкой и танцами, ритм музыки завораживает тебя, это то, что ты по-настоящему любишь, а твои друзья-одноклассники предпочитают футбол. Ты чувствуешь, что они считают твои занятия танцами делом, не достойным мальчика, но в открытую они тебе об этом никогда не говорят. Ты и сам часто гоняешь с ними мяч в свободное время, играешь в футбол неплохо, друзья считают тебя незаменимым членом своей команды.

Недавно на одной из футбольных игр ты травмировал ногу. Травма была незначительная, нога уже зажила, ты тренируешься на хореографии. Но ты очень испугался, ведь через неделю у тебя важный музыкальный конкурс – там будут отбирать танцоров для одной из самых престижных школ танцев. А если бы нога не зажила, о конкурсе можно и не мечтать.

Накануне конкурса (за три дня) у твоих друзей-футболистов намечается крупная и очень серьезная игра с очень сильной командой-противником. Это игра за выход в полуфинал. К тому же два игрока из основного состава команды не могут участвовать, потому что лежат в больнице. Друзья обращаются к тебе с просьбой о помощи – сыграть в основном составе команды, иначе для них - это окончательный проигрыш. Ты и сам понимаешь, что их шансы без ещё одного игрока совсем малы. Но ты можешь травмироваться снова, ведь и игра предстоит очень жесткая.

Оцени ситуацию. Как ты поступишь? Обоснуй свой выбор. Для этого подробно аргументируй его. Приведи как можно больше рассуждений и доказательств.

Дилемма 5. Ты пришёл в новую школу и новый класс. Одновременно у тебя в классе появились новый лучший друг и не самый лучший – появился неприятель, даже, можно сказать, враг. Твой неприятель – ученик хороший, достаточно легко справляется с любыми задачами. Но он почему-то невзлюбил тебя: постоянно задирает, обижает, унижает при всех, часто делает гадости в виде надписей на доске перед всеми или настраивания против тебя одноклассников. Выйти на открытый конфликт или подраться с ним для тебя немыслимо: ты боишься, ты так никогда не делал.

Тебя спасает твой друг: он поддерживает тебя, успокаивает, всячески помогает. Ученик он слабый, часто многого не может сделать сам, и поэтому ты ему всегда помогаешь, ведь он твой друг, добрый и хороший.

Однажды на самостоятельной работе учитель просит вас произвести взаимооценку работ по критериям и говорит, что именно на основе неё он выставит отметки. Работы проверяются анонимно. Только ты и учитель знаете, чьи работы ты проверяешь. Тебе достаются работы твоего неприятеля и твоего друга.

Работа твоего неприятеля в целом выполнена верно, но это шанс для тебя – наконец-то отомстить ему за все страдания, поставив низкий балл или такой, которому он будет не рад, тебе более у тебя точно такая же чернильная паста и ты можешь внести некоторые исправления в его работу, чтобы правильное сделать неправильным.

Работа твоего друга выполнена на 2. Но ты также можешь ему помочь, исправив несколько цифр своей рукой у него в тетради. Он ведь всегда помогает тебе, без него ты не выстоял бы против натиска неприятеля.

Оцени ситуацию. Как ты поступишь? Обоснуй свой выбор. Для этого подробно аргументируй его. Приведи как можно больше рассуждений и доказательств.