

**АВТОНОМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЗАРБАЕВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ»**

МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМЫ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Учебно-методическое пособие

Астана, 2017



**АВТОНОМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЗАРБАЕВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ
ФИЛАЛ «ЦЕНТР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ»**

**МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМЫ КРИТЕРИАЛЬНОГО
ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ**

Учебно-методическое пособие

Астана, 2017

УДК 373
ББК 74.26
М74

Рецензенты

Д.Н. Исабаева - к.п.н., Казахский национальный педагогический университет им. Абая

Д.А. Ускенбаева - к.п.н., филиал АО «НЦПК «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области

М74 Методология системы критериального оценивания учебных достижений учащихся: Учебно-метод. пособие / О.И. Можаяева, А.С. Шилибекова, Д.Б. Зиеденева. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2017. - 38 с.

ISBN 978-601-328-249-7

В учебно-методическом пособии представлена методология системы критериального оценивания, объясняющая ее концепцию, цели, структуру и механизмы реализации. Создание и внедрение системы критериального оценивания направлено на построение эффективной стимулирующей среды в классе, процессов сбора и анализа информации о том, какими знаниями и навыками обладают учащиеся. Это позволяет принимать обоснованные решения о последующих шагах в построении образовательного процесса.

Данное пособие подготовлено в рамках обновления содержания среднего образования в Казахстане и предназначено для учителей, администрации школ, преподавателей и студентов педагогических специальностей.

УДК 373
ББК 74.26

ISBN 978-601-328-249-7

© Филиал «Центр педагогических измерений»
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2017

Содержание

Введение	4
1. Международный опыт оценивания	6
2. Цель, задачи и принципы системы критериального оценивания.....	11
3. Концептуальные основы системы критериального оценивания.....	14
4. Структура и содержание системы критериального оценивания	25
4.1. Формативное оценивание	26
4.2. Суммативное оценивание	27
Заключение.....	35

Введение

Система оценивания представляет собой сочетание политики, различных структур, практик и инструментов, направленных на получение и использование информации об успеваемости учащихся [Кларк, 2011]. Методология казахстанской системы критериального оценивания учебных достижений учащихся отражает целостный подход в развитии образовательной политики в области педагогических измерений и сочетает все элементы оценивания (правила, виды, механизмы, процедуры, инструменты, отчетность и др.).

Разработка методологии проводилась на опыте Назарбаев Интеллектуальных школ с учетом анализа традиционной системы оценивания и рекомендаций внешних экспертов (страновой отчет SABER Всемирного банка, 2012; обзор ОЭСР национальной образовательной политики в сфере среднего образования в Казахстане, 2014) для аккумуляции идей, ведущих международных практик и принятия оптимальных решений.

Несмотря на международное признание важности обучения и необходимости измерять его результаты, очень немногие страны имеют эффективную систему оценивания [Кларк, 2011]. Существенные различия в механизмах оценивания этих стран (Великобритания, Сингапур, Финляндия, Канада и др.) не мешают выявить ряд общих концептуальных подходов, обеспечивающих им успех, в частности:

- 1) оценивание основывается на критериях;
- 2) оценивание предполагает постоянный сбор данных в ходе обучения;
- 3) результаты оценивания используются для корректировки преподавания, мотивирования учащихся, выставления оценок, подготовки отчетности, совершенствования учебных программ и планов, принятия управленческих решений.

Множество крупномасштабных успешных систем оценивания (SAT, PISA, GRE, GMAT, TIMMS и др.) имеют одну общую характеристику – они созданы для правительств, вузов либо работодателей и др., но не для экзаменуемых [Pellegrino, 2004]. Сегодня необходимы такие системы оценивания, которые показывают, насколько ученик прогрессирует, т.е. эти системы не только фиксируют баллы, но и обучают. По мнению экспертов Всемирного банка, страна не сможет претендовать на выгодное использование потенциала образования в собственном развитии, пока не решит задачу создания системы, позволяющей проводить регулярный мониторинг и оказывать поддержку процесса обучения учащихся.

Отечественные и международные аналитические исследования (ИАЦ, Назарбаев Университет, ОЭСР, Всемирный Банк) показывают, что для разработки и внедрения эффективной системы, в первую очередь, необходимы дифференцированные критерии и стандарты, которые должны обеспечивать достоверность, валидность, объективность и прозрачность системы оценивания. ОЭСР отметила необходимость внедрения в Казахстане системы оценивания на основе критериев, позволяющих оценивать навыки мышления высокого уровня, организации адекватной подготовки учителей, проведения национального стандартизированного тестирования в конце каждого этапа образования, создания системы эффективного и надежного сбора данных.

При разработке новой системы мы ориентировались на несколько основных приоритетов.

Во-первых, для учащихся создаются условия для понимания ценности самого процесса обучения, т.е. обучение ради получения знаний и навыков, а не ради получения количественных оценок.

Во-вторых, исключаются ситуации с «грузом» плохих оценок: у учащихся всегда есть возможность достичь хороших результатов независимо от предыдущих результатов. Следовательно, не возникнут ситуации, когда ученик не может претендовать на хорошую оценку за четверть из-за одной неудовлетворительной оценки.

В-третьих, достижение объективности – это система, включающая в себя единые требования, критерии оценивания и качественные инструменты оценивания. Оценка должна помогать детям развивать свое обучение и достигать более высоких показателей. Для этого они должны понимать, как и за что выставляется оценка, какие критерии используются. Эффективное оценивание в классе прививает детям правильные качества, такие как трудолюбие, справедливость, честность, ответственность, саморегуляция и др.

В-четвертых, оценка должна своевременно информировать государственные органы о состоянии качества образовательных услуг, как развивать образовательные программы, как и к чему профессионально готовить педагогов.

Таким образом, главными элементами реформы системы оценивания учащихся должны стать обновление миссии и ясность целей оценивания, разработка критериев и качественных инструментов оценивания, системная поддержка учителей, стандартизированные механизмы отчетности и мониторинга качества образования.

1. Международный опыт оценивания

Сфера образования характеризуется набором количественных и качественных показателей, позволяющих оценить ее текущее состояние с различных аспектов (степень эффективности программ, уровень используемых человеческих, информационных, финансовых ресурсов и др.). При этом одним из значимых показателей в системе оценивания среднего образования является уровень учебных достижений учащихся. Данный уровень предоставляет информацию о том, как функционирует и развивается образовательная деятельность в школе, и как она влияет на учащихся, их результативность. Поэтому от того, насколько качественно выстроена система оценивания учебных достижений учащихся, зависит качество принимаемых на разных уровнях (ученик, класс, школа, район/город, область, страна) решений, дальнейшие шаги в образовательном процессе.

Система оценивания учебных достижений учащихся является одним из ведущих факторов, оказывающих влияние на развитие функциональной грамотности населения. Оценивание перестало быть только контролирующим элементом по отношению к учебному процессу и перешло в разряд одной из важнейших частей обучения.

Проведенный краткий обзор международных моделей школьного оценивания позволил выявить сходства и различия в понимании и подходах реализации школьного оценивания. Несомненно, традиционная система оценивания требует тщательного переосмысления и реконцептуализации образовательной политики с учетом международного опыта.

Англия

В Англии система критериального оценивания рассматривается как одно из приоритетных направлений государственной политики. Начиная с 1988 г., согласно первой национальной учебной программе, наряду с государственными экзаменами в стране стала функционировать система внутришкольного критериального оценивания на основе единых критериев. С 1998 г. в системе внутришкольного критериального оценивания определено направление дальнейшего развития в фокусе оценивания для обучения (assessment for learning). Формативное оценивание или оценивание для обучения предполагает процесс поиска и интерпретации достоверных данных, которые учащиеся и их учителя используют для того, чтобы решить, где обучаемые находятся в процессе своего обучения, куда им необходимо двигаться дальше и как сделать это наилучшим образом [Black, Wiliam, 2009].

Система оценивания для обучения Англии может быть представлена следующими характеристиками [Болотов, Вальдман, 2013]:

- полностью интегрирована в процесс преподавания и обучения и является их неотъемлемой частью;
- предполагает обсуждение и согласование учебных целей как учителями, так и учащимися;
- нацелена на оказание необходимой помощи учащимся в достижении целей обучения;
- вовлекает учеников в процесс самооценивания и взаимооценивания;
- обеспечивает обратную связь для определения учащимися последующих шагов;
- укрепляет уверенность в том, что каждый ученик может улучшить результаты;
- вовлекает учителя и учащихся в процесс рассмотрения и рефлексии данных оценивания.

Согласно мнению практиков и исследователей, система внутришкольного критериального оценивания позволяет учителям получить более полную информацию о потребностях учащихся, повышает надежность и достоверность полученных результатов, поскольку предоставляет более широкий круг доказательств [Mansell, James, Assessment Reform Group, 2009].

Наряду с системой внутришкольного критериального оценивания действует система итоговой оценки результативности учащихся. Итоговая оценка проводится по окончании ключевой стадии 1 (дети 7 лет), ключевой стадии 2 (дети 11 лет), ключевой стадии 3 (дети 14 лет), а также в качестве национальных экзаменов «GCSE» (дети 16 лет) и «A level» (дети 18 лет), которые являются завершающими этапами школьного образования.

Финляндия

Система оценивания Финляндии направлена на совершенствование процессов обучения и носит преимущественно формативный характер. Поэтому основной целью оценивания является улучшение преподавания и обучения.

Формативное оценивание позволяет учителям выявлять затруднения, которые учащиеся испытывают при изучении определенных тем. Такой подход обеспечивает своевременную поддержку учащимся со стороны учителей и администрации школ, где оценки становятся большим, чем просто баллами. «Учителя должны разъяснять учащимся, что означают эти оценки, и как они могут улучшить свой процесс обучения» [Финский национальный совет по образованию, 2010].

Финский национальный совет по вопросам образования (2004) делит

оценивание на две категории, являющиеся обязательными и согласованными с национальными критериями: оценивание в процессе обучения (формативное) и итоговое оценивание (годовое, квалификационное) по окончании обучения.

Целью формативного оценивания является способствование росту навыков исследования, а также развитию навыков самооценивания учащегося.

Целью годового оценивания является обеспечение обратной связи о прогрессе учащихся в процессе обучения, а также предложений по улучшению успеваемости.

Целью итогового квалификационного оценивания основного образования является определение уровня учебных достижений учащихся за последние 2 года.

В процессе обновления учебных программ используются данные, полученные во время проведения национального стандартизированного оценивания, самооценивания школ и учителей.

Канада

В системе оценивания Канады главным измерителем успеваемости является процентное соотношение правильных и наиболее полных ответов к общему объему заданий. На основании полученных по всем предметам оценок подсчитывается средний балл (процент). Для перевода на следующий год необходимо набрать более 50%.

Наиболее стандартным способом оценивания учебных достижений является внутришкольное оценивание, состоящее из двух форм оценивания – формативного и суммативного.

Формативное оценивание носит диагностический характер и проводится систематически в течение учебного года. Его основная цель – наблюдение за ежедневным прогрессом учащихся и создание благоприятных условий для своевременной корректировки процесса преподавания и обучения. Неотъемлемой частью процедур оценивания является предоставление обратной связи для оказания учащимся необходимой помощи в достижении поставленных целей.

Суммативное оценивание носит фиксирующий характер, то есть направлено на фиксирование обучения, что позволяет сделать вывод о достигнутом прогрессе учащихся в определенный момент времени. Как правило, суммативное оценивание планируется в виде предварительно установленных мероприятий, которые проходят по окончании учебного раздела, деятельности, курса, четверти или программы, и используется для выставления оценок и предоставления отчетов.

Система оценивания Канады строится на следующих принципах:

- оценка должна основываться на большом многообразии методов, обеспечивающих как можно большую объективность;
- оценка и анализ результатов входят в обязанность учителя: учитель обязан учитывать индивидуальные особенности учащихся, сотрудничать с ними и их родителями;
- результаты оценивания должны отражать прогресс или регресс учащихся по отношению к учебным целям.

Сингапур

В Сингапуре организовано дифференцированное обучение по разноуровневым программам с учетом стартового уровня учащихся. Система оценивания учебных достижений этой страны ориентирована на получение качества и непрерывности оценки. Качество достигается посредством прозрачности процедур, методов и видов оценивания, которые являются понятными для всех участников образовательного процесса. Оценивание учебных достижений осуществляется на основе содержания учебных программ с применением индивидуального подхода к обучению, а также определения индивидуальной траектории каждого учащегося с учетом его способностей, интересов и мотивации.

В Сингапуре функционируют два основных вида оценивания: внутришкольное и внешнее.

Внутришкольное оценивание позволяет предоставлять информацию в реальном времени для оказания поддержки обучению и преподаванию. В практике внутришкольного оценивания применяется как формативное, так и суммативное оценивание. Результаты формативного оценивания используются для улучшения процесса обучения учащихся, результаты суммативного оценивания – для принятия решения относительно индивидуального прогресса учащихся и совершенствования учебных программ.

Внешнее оценивание проходит в виде крупномасштабного оценивания с целью мониторинга учебных достижений, получения достоверной информации о деятельности системы на всех уровнях и подготовки отчетности для всех заинтересованных сторон.

Большинство школ Сингапура следует системе оценивания Кэмбриджского Экзаменационного совета: экзамен GCE 'O' Level, который учащиеся сдают на 4-м или 5-м году обучения в основной школе, экзамен GCE 'A' Level, который учащиеся сдают на 2-м или 3-м году обучения в старшей школе.

Необходимо отметить, что система оценивания учебных достижений Сингапура оценивает не фактические знания, а умения применять полученные знания в соответствии с целями, задачами и ожидаемыми результатами обучения.

Россия

Действующая система оценивания в России, как и казахстанская традиционная система, функционирует с 1937 года, и уже неоднократно подвергалась критике со стороны образовательной общественности за отсутствие прозрачности и объективности. В системе школьного образования России применяются следующие виды оценивания: внутриклассное оценивание и аттестационные экзамены (ГИА и ЕГЭ).

Внутриклассное оценивание в основном используется для выставления отметок и выявления учащихся, нуждающихся в дополнительных занятиях, а также в качестве одного из способов информирования родителей об учебных достижениях учащихся. Данный вид оценивания включает в себя текущее, промежуточное и итоговое оценивание.

Текущее оценивание направленно на коррекцию предметных действий учащегося, предоставление обратной связи, которая помогает учащемуся оценить свои успехи и определить пути достижения более высоких результатов.

Промежуточное оценивание проводится с целью фиксации динамики в освоении учащимся предметных знаний и отражает индивидуальный прогресс. В соответствии с уставом и Законом Российской Федерации «Об образовании», образовательные учреждения имеют право самостоятельно выбирать систему оценок, форму, порядок и периодичность промежуточного оценивания учащихся.

Итоговое оценивание показывает уровень освоения основной образовательной программы и служит в качестве критерия для вынесения решения о переходе на следующую ступень образовательной системы.

Аттестационные экзамены (ГИА и ЕГЭ) – это форма государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего образования. Они проводятся внешними, по отношению к школе, службами с целью проверки освоения учащимися государственного образовательного стандарта. Для оценки учебных достижений учащихся используются контрольные измерительные материалы, представляющие собой комплекс заданий стандартизированной формы.

2. Цель, задачи и принципы системы критериального оценивания

Система критериального оценивания направлена на достижение высокого качества процедур оценивания, их соответствие международным стандартам и потребностям обучения каждого учащегося.

Оценивание произошло от латинского слова «*assessio*», что означает «сидеть с». При оценивании учитель «сидит» с учеником, проводит его с ним и для него, а не просто применяет к ученику процедуру. Поэтому, ключевыми приоритетами системы критериального оценивания являются развитие учащегося, повышение его интереса и мотивации к обучению, снятие тревожности и страха перед оценкой через понимание и вовлеченность в процедуры оценивания. Этого можно достичь, если установить ясные и измеримые критерии оценивания, понятные каждому ученику и его родителям. С помощью четко выработанных критериев оценивания учитель и ученик будут понимать:

- на какой стадии обучения находится учащийся?
- куда он стремится в своем обучении?
- что необходимо сделать, чтобы помочь ему достичь ожидаемых результатов обучения?

Целью критериального оценивания является получение объективной информации о результатах обучения учащихся на основе критериев оценивания и предоставление ее всем заинтересованным участникам для дальнейшего совершенствования учебного процесса.

Задачи критериального оценивания:

- 1) функционирование объективной и прозрачной системы оценивания, способствующей повышению качества образовательных услуг;
- 2) формирование единых и качественных механизмов оценивания, соответствующих международным подходам и стандартам;
- 3) повышение компетентности учителей в оценочной деятельности;
- 4) создание условий для привития навыков самостоятельного обучения и повышения ответственности учащихся за свое обучение;
- 5) совершенствование работы со слабоуспевающими учащимися;
- 6) создание банка образцов заданий, позволяющих персонализировать и автоматизировать процессы оценивания достижений учащимися ожидаемых результатов, в том числе навыков высокого уровня (анализ, синтез, оценка);
- 7) предоставление объективной, непрерывной и достоверной информации: учащимся о качестве их обучения, учителям о прогрессе учащихся, родителям об уровне достижения результатов в обучении,

- органам управления о качестве предоставляемых образовательных услуг;
- 8) использование электронного журнала для оптимизации процессов сбора и предоставления информации;
 - 9) применение мониторинга усвоения учебной программы в разрезе тем и разделов на уровне каждого ученика, отдельной школы, всех школ района, области и на уровне страны;
 - 10) проведение исследований и анализа для совершенствования стандартов, учебных программ и принятия эффективных управленческих решений.

Критериальное оценивание реализуется в учебном процессе согласно установленным принципам (рисунок 1).



Рисунок 1. Принципы критериального оценивания

Для создания эффективной системы оценивания, которая создаст стимулирующую среду для повышения качества образования, необходимо обеспечение следующих ключевых условий:

Разработка стандарта и учебных программ, ориентированных на конкретные ожидаемые результаты согласно таксономическому подходу Б.Блума – от уровня знаний до уровня оценки, и реализующих систему целей обучения (см. *Государственные общеобязательные стандарты уровней образования, Типовые учебные программы по предметам*).

Нормативно-правовое обеспечение, определяющее порядок проведения критериального оценивания учебных достижений учащихся в организациях

образования. Это позволяет разработать единые стандарты, создать более четко оформленные механизмы, организовать координацию и реализацию всех процедур (см. *Типовые правила проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся в организациях образования, реализующих общеобразовательные учебные программы начального, основного среднего, общего среднего образования: Глава 3. Порядок проведения текущего контроля успеваемости обучающихся по обновленному содержанию среднего образования*).

Организационное обеспечение, определяющее организационную структуру управления и подотчетности при внедрении и координации системы оценивания. В рамках реализации данного условия необходимо рассмотреть вопросы регулярного проведения мониторинга процесса оценивания (проводится на основе данных суммативного оценивания и не требует дополнительных мероприятий), исследования эффективности системы оценивания, изучения мнений участников процесса оценивания. Реализация многих организационных и управленческих функций возлагается на региональных и школьных координаторов по критериальному оцениванию (см. *Руководство по критериальному оцениванию для региональных и школьных координаторов*). Региональные координаторы определяются из числа методистов районных или городских отделов образования, школьные – из числа заместителей директоров общеобразовательных школ.

Одной из задач координаторов по оцениванию является развитие профессионального сообщества педагогов, которое будет ориентировано на изучение, анализ и внедрение передового опыта.

Научно-методическое обеспечение: разработка учебно-методических пособий и рекомендаций по критериальному оцениванию, предоставление учителям сборников с образцами инструментов оценивания в целях стандартизации и развития практики оценивания учителей (см. *Сборники заданий формативного оценивания, методические рекомендации по суммативному оцениванию в разрезе предметов*).

Информационное обеспечение: IT-решения по разработке автоматизированной среды для цифровизации процедур и онлайн взаимодействия всех участников образовательного процесса: электронный журнал и дневник, банк заданий, дискуссионные площадки, центральный архив и др. Это позволит персонализировать оценивание путем построения индивидуальной траектории каждого ученика (см. *Руководство по организации центрального архива работ учащихся, сайт «Системно-методический комплекс»* (<http://smk.edu.kz/>)).

Кадровое обеспечение: систематическое повышение квалификации педагогических работников по вопросам реализации системы оценивания (см. *Курсы повышения квалификации по вопросам критериального оценивания учащихся*).

Психолого-педагогическое консультирование: создание благоприятной среды для повышения активности, вовлеченности и ответственности учащихся за результаты обучения, а также сотрудничества школ с сообществом родителей.

3. Концептуальные основы системы критериального оценивания

Термин «критериальное оценивание» впервые использован в 1963 году американским педагогом-психологом Робертом Глейзером, который внес значительный вклад в теорию обучения и преподавания. По мнению Глейзера, в основе концепции измерения достижений лежит понятие непрерывного процесса приобретения знаний: от полного отсутствия знаний до идеальных результатов.

Глейзер характеризует критериальное оценивание как процесс, способствующий определению набора типичных поведенческих моделей и соответствия между достигнутым и потенциальным уровнями учебных достижений учащихся. Это означает, что деятельность учащегося оценивается посредством фиксированного набора заранее определенных критериев. Термин «критерий», используемый в данном случае, не обязательно относится к итоговой деятельности. Критерии оценивания могут быть установлены на любом этапе обучения, когда необходимо получить информацию о результатах учащегося. По Глейзеру, оценка относительно критериальных стандартов дает ясную информацию о том, что учащийся может или не может делать, т.е. об уровне компетентности каждого учащегося, исключая сравнение и зависимость от достижений других учащихся.

Система критериального оценивания учебных достижений учащихся основана на том, что преподавание, обучение и оценивание взаимосвязаны и обеспечивают единый подход к организации учебного процесса [Boyle, Charles, 2010]. Это предполагает теоретическое обоснование и установление взаимосвязи между всеми элементами оценивания (цели обучения, виды, инструменты и результаты оценивания). На рисунке 2 представлена структура методологии системы критериального оценивания.

Ключевые идеи методологии позволяют отметить следующие характеристики системы критериального оценивания:

- основывается на единстве обучения и оценивания;
- направлена на формирование целостного подхода к обеспечению прогресса в обучении и отслеживанию успеваемости учащегося;
- обеспечивает реализацию целей обучения и сбор доказательств получения знаний, развития навыков в соответствии с учебными программами;
- включает разнообразие способов и форм оценивания на основе содержания учебной программы по предмету для каждого класса.



Рисунок 2. Методология системы критериального оценивания

Компетентностный подход

Компетентностный подход предполагает ориентированность оценивания на установление степени соответствия учащихся ожидаемым результатам по завершении определенного этапа обучения. Ожидаемые результаты выражены в знаниях, умениях, навыках, способностях и опыте учащегося, которые должны сформироваться по итогам изучения учебных программ в рамках образовательных стандартов.

В докладе ОЭСР выделяют три категории компетенций [ОЭСР, 2003]:

- интерактивное использование инструментов: речь, символы и текст; знание и информация; технологии.
- взаимодействие в разнородных группах: способность хорошо относиться к другим, сотрудничать и работать в команде, управлять и разрешать конфликты.

- самостоятельная деятельность: способность действовать и видеть более широкую картину, формировать и реализовывать жизненные планы и личностные проекты, защищать и отстаивать права, интересы, нормы и потребности.

Компетентностный подход в образовании определяет необходимость подготовки человека к деятельности и функционированию в социуме посредством приобретения жизненно необходимых компетенций. Одним из уровней представления результатов компетентностного подхода является *функциональная грамотность*. Общие ориентиры развития функциональной грамотности определены в Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы, одной из целей которой является формирование в общеобразовательных школах интеллектуального, физически и духовно развитого гражданина Республики Казахстан, удовлетворение его потребности в получении образования, обеспечивающего успех и социальную адаптацию в динамично развивающемся мире.

На рисунке 3 представлен процесс определения уровня компетентности, который проходит через дифференциацию характеристик действия от «способности делать» до «уверенности, что сможет делать» [Rase, 1993].



Рисунок 3. «Тени компетентности»

Предполагается, что в процессе оценивания на основе критериев учащийся постепенно будет наращивать собственный потенциал компетентности и достигать ожидаемых результатов на уровне «уверен, что сможет делать» (рисунок 3).

Таким образом, в соответствии с компетентностным подходом, освоение учебной программы оценивается через конкретные результаты, свидетельствующие о достижении целей обучения согласно измеримым и поддающимся наблюдению критериям оценивания.

Обратный дизайн

Деятельность учителя в последовательности «цели обучения – урок – оценивание» стала классической. Однако современная модель проектирования образовательного процесса нуждается в пересмотре данных позиций, ввиду высоких рисков несоответствия между получаемыми и оцениваемыми знаниями, умениями и навыками (противоречия между тем, чему учили и что оценивают).

Обратный дизайн – это специальная технология педагогического проектирования образовательного процесса, главным критерием которого становится не содержание (контент), а планируемые результаты обучения [Велединская, Дорофеева, 2014]. Практика показывает, что более эффективной оказывается деятельность, когда учитель, определяя цели обучения, рассматривает и проектирует процесс оценивания, и только затем планирует и проводит обучение учащихся.

В рамках технологии обратного дизайна предполагается реализация трех стадий проектирования образовательного процесса [Wiggins, Tighe, 2008]:

1 стадия: определение целей и желаемых результатов, т.е. ответ на вопрос «Что должны знать, понимать и уметь делать учащиеся?»;

2 стадия: определение приемлемых доказательств, т.е. ответ на вопрос «Что будет являться доказательством достижения учащимися желаемых результатов и их соответствия стандартам?»;

3 стадия: планирование обучения и процесса достижения результатов учащимися.

Предварительное предоставление полного учебно-методического комплекса учителю (учебные программы, учебные планы, сборники с образцами заданий для формативного оценивания, методические рекомендации по суммативному оцениванию для учителя и др.) способствует проектированию образовательного процесса в обратном дизайне: учебная программа – процесс оценивания – процесс преподавания и обучения. Это позволит ориентировать учебный процесс на достижение целей обучения, а оценивание – на установление степени соответствия ожидаемым результатам по итогам обучения.

Социо-конструктивистская теория обучения

Система критериального оценивания опирается на социо-конструктивистские взгляды обучения. Социо-конструктивистская теория

обучения акцентирует внимание на образовании социальных конструкций в процессе индивидуально-личностного, коллективного и группового обучения.

Дэвис и Херш считают, что учитель, который имеет конструктивистский взгляд на обучение, понимает, что обучение и оценивание направлены на развитие знаний и навыков [Davis, Hersh, 1981]. Знания и навыки рассматриваются как согласованная область познания, т.е. учащийся перестает быть пассивным получателем знаний и объектом оценивания, а становится «создателем» этого процесса.

Согласно конструктивистской теории Пиаже, учащийся рассматривается как человек, строящий свое понимание на основе того, что он познал, научился делать и какие навыки приобрел [Piaget, 1967]. Подразумевается, что обучение необходимо использовать для трансформации новой информации в понимание и опыт учащегося [Выготский, 1966]. Это дает возможность учащимся развивать свои навыки и применять их в будущем с помощью абстракции основных принципов через рефлексию [Darling-Hammond, Wentworth, 2010].

Согласно социо-конструктивистской теории обучения, развитие мышления учащихся обеспечивается за счет выстраивания гармоничных взаимоотношений с социумом, где «имеющиеся» знания, взаимодействуя с «приобретенными» из различных источников (учитель, сверстник, учебные ресурсы), создают «абсолютно новое» знание. Оценивание, основанное на идеях социо-конструктивистской теории обучения, позволяет актуализировать практику формативного оценивания, которая широко используется в разных странах.

Таксономия целей обучения

Цели обучения могут быть эффективно использованы для демонстрации прогресса учащегося. В системе критериального оценивания цели обучения особенно важны, поскольку они позволяют сформулировать критерии в ясной и легкой для понимания форме.

В каждой учебной программе цели обучения определяют знания и навыки, которые учащийся должен развить при изучении предмета. Для наблюдения этого развития и определения ожидаемых результатов в Государственных общеобязательных стандартах образования (ГОСО) используется таксономия Б. Блума, которая является ключевым ориентиром в учебных программах.

Таксономия целей обучения [Bloom, 1956] предполагает шесть уровней мыслительных навыков.

Знание – подтверждение запоминания предыдущего материала посредством указания фактов, условий, основных концепций и ответов.

Понимание – преобразование материала из одной формы выражения в другую, интерпретация материала, предположение о дальнейшем ходе явлений, событий.

Применение – использование новых знаний, методов и правил в различных вариантах.

Анализ – процесс разложения целостного объекта на мелкие составляющие части для того, чтобы лучше изучить или обдумать его сущность.

Синтез – процесс объединения ранее разрозненных понятий в целое. Систематизация информации посредством комбинирования различными способами элементов в новом шаблоне или предоставление альтернативного решения.

Оценка – процесс определения достоинств, недостатков, ценности, важности и других характеристик объекта на основе определенных критериев и стандартов.

Таксономический подход позволяет формулировать критерии оценивания согласно уровням мыслительных навыков таксономии целей обучения.

В системе критериального оценивания критерии представлены тремя группами уровней мыслительных навыков: знание и понимание, применение, навыки высокого порядка (анализ, синтез и оценка).

Теория речевой деятельности

Обучение языковым предметам должно осуществляться с позиции формирования самостоятельной, обладающей всей полнотой своих характеристик речевой деятельности [Зимняя, 1973]. Виды речевой деятельности отражают навыки: говорение и письмо, известные как навыки воспроизведения информации, а также слушание и чтение, как навыки восприятия информации.

В рамках критериев оценивания, представленных для языковых предметов, согласно ожидаемым результатам ГОСО по навыкам речевой деятельности, определяется, что должен уметь делать учащийся, в каком контексте и с какой целью должны быть проверены коммуникативные языковые компетенции.

Зона ближайшего развития

Зона ближайшего развития – это понятие, введенное Л.С.Выготским, означающее зону «между фактическим уровнем развития, который определяется способностью ребенка самостоятельно справляться с решением

поставленных задач, и потенциальным уровнем развития, который определяется его способностью справляться с решением более сложных задач при помощи взрослого или более способного сверстника» [Выготский, 1978].

Таким образом, когда учащемуся в процессе формативного оценивания оказывает поддержку учитель или более способный сверстник, то его развитие проходит в зоне ближайшего развития.

Теория скаффолдинга

Теория скаффолдинга тесно связана с понятием зоны ближайшего развития Л.С. Выготского и предполагает обучение, в первую очередь, не на когнитивном, а на социальном и межличностном уровнях. Несмотря на тот факт, что сам Л.С.Выготский никогда не использовал термин «скаффолдинг» [Stone, Clark, 2001], именно он обозначил важную роль социального взаимодействия в когнитивном развитии человека.

Скаффолдинг (сооружение подмостков) – интерактивная поддержка, предоставляемая учителем для сопровождения учащегося по зоне его ближайшего развития и содействия ему в выполнении задания, которое он не может выполнить самостоятельно [Глоссарий, 2012].

Современная теория скаффолдинга – это партнерство, основанное на взаимном доверии между участниками образовательного процесса. Поддержка учащихся во время процесса обучения и оценивания с целью оказания необходимой им помощи для достижения поставленных целей [Bruner, 1976] является одной из важнейших функций, выполняемых учителем в практике формативного оценивания.

Основными характеристиками «скаффолдинга» являются:

1. Наличие общей цели. Критически важным условием для «скаффолдинга» является наличие «интерсубъективности» [Rogoff, 1990], т.е. ситуации, когда два субъекта имеют общее на двоих понимание. Интерсубъективность рассматривается как совместная ответственность учителя и учащегося за результаты обучения.

2. Текущая диагностика и адаптивная поддержка. Одной из самых важных особенностей скаффолдинга является тот факт, что учитель непрерывно оценивает прогресс учащегося для оказания необходимой ему поддержки «шаг за шагом». Таким образом, такое взаимодействие «должно помочь учащемуся овладеть необходимыми навыками и выполнить задание на высоком уровне» [Wood, Bruner, Ross, 1976].

3. Диалог и взаимодействие. Взаимодействие учителя и учащегося в скаффолдинге является диагностическим. Это позволяет рассматривать учащегося в качестве активного партнера и участника при решении

вопросов/задач, а не пассивного получателя знаний и опыта. А взаимодействие это становится возможным благодаря диалогу [Palincsar, Brown, 1984], то есть разговору между учащимся и учителем, либо между учащимися.

4. Уменьшение поддержки и передача ответственности. Одним из условий скаффолдинга является постепенное сокращение объема оказываемой поддержки учащемуся со стороны учителя [Wood, Bruner, Ross, 1976]. Постепенно это должно привести к полной передаче ответственности за собственное обучение учащемуся.

Теория формативного оценивания

Формативное оценивание обеспечивает непрерывную обратную связь между учащимися и учителем без выставления баллов и оценок. Это позволяет определить актуальные возможности учащегося, выявить трудности, мотивировать и вовлечь в обучение и познание, помочь в достижении наилучших результатов, своевременно корректировать учебный процесс, развивать профессиональное мастерство учителя [Shepard, 2000; Pellegrino, Chudowsky, Glaser, 2001; Heritage, 2010; Wiliam, 2009]. В первую очередь, это достигается за счет ориентации учителя и учащихся не на количественные показатели, а на качественный анализ своей образовательной деятельности в течение урока.

Блэк и Уильям указывают, что формативное оценивание состоит из пяти ключевых стратегий:

- разъяснение ожидаемых результатов и критериев оценивания;
- формирование эффективных обсуждений и взаимодействий в классе, которые будут свидетельствовать о понимании учащихся;
- предоставление обратной связи, которая будет стимулировать учащихся к достижению результатов;
- вовлечение учащихся в качестве источников и ресурсов взаимообучения;
- становление учащегося как «создателя» своего знания [Black, Wiliam, 2009].

В рамках теории формативного оценивания основанием процесса поддержки учащихся должны являться следующие три вопроса: «Куда учащиеся стремятся в своем обучении?», «На какой стадии обучения они находятся?» и «Что необходимо сделать, чтобы помочь им достигнуть этого?». Пересечение этих вопросов с различными «субъектами» (учитель, сверстник, учащийся) представлено в таблице 1 [Wiliam, Thompson, 2007].

Таблица 1. Аспекты формативного оценивания

Агенты	Куда учащийся стремится?	Где учащийся находится сейчас?	Как учащемуся достичь поставленной цели?
Учитель	Разъяснение ожидаемых результатов и критериев оценивания Формирование общего понимания ожидаемых результатов и критериев оценивания	Формирование эффективной классной дискуссии и других учебных задач, которые будут служить в качестве свидетельства понимания учащегося	Предоставление обратной связи, которая будет стимулировать учащихся идти вперед
Сверстник	Формирование понимания ожидаемых результатов и критериев оценивания	Использование учащихся в качестве инструментов и ресурсов взаимообучения	
Учащийся	Формирование понимания ожидаемых результатов и критериев оценивания	Становление учащегося как «создателя» своего знания	

Привитие культуры и практики формативного оценивания в классе – одно из сложных направлений деятельности в процессе реформирования системы оценивания. Это вызвано асимметрией, возникающей в философии сознания учителя, когда воспринимаемый объект в сознании не соответствует сложившимся ранее убеждениям и предпочтениям. Однако в асимметрии, согласно философии сознания, существует и положительный момент: повышается объективность восприятия объекта, вызывающего асимметрию, что приводит к его дальнейшему развитию. Следовательно, относясь достаточно скептически и критично к формативному оцениванию, учитель способен более объективно оценивать получаемые им результаты при формативном оценивании. Это, в свою очередь, позволит учителю добиться реальных изменений и лучших результатов в своей практике при условии функционирования адекватной стимулирующей и поддерживающей профессиональной среды в педагогическом сообществе.

Теория полного усвоения знаний

Теория полного усвоения знаний Б. Блума [Bloom, 1968] определяет три основных фактора, которые объясняют до 90% различий в результатах самого сильного и самого слабого учащегося.

Первый фактор предполагает диагностику исходных различий в знаниях и способностях, которыми учащиеся обладают в начале решения новой задачи, и адаптацию к ним учебного процесса. Это позволяет сократить итоговые различия в результатах до 50%.

Второй фактор предполагает эмоциональную поддержку, направленную на преодоление первых неудачных результатов, которые способны повлиять на мотивацию при дальнейшем обучении. В результате различия в итоговых достижениях могут быть сокращены до 25%.

Третий фактор предполагает поощрение и индивидуальный подход при организации процесса обучения с учётом среды и времени. Таким образом, могут быть устранены ещё 25% различий в итоговых результатах.

Теория полного усвоения знаний является основанием для определения механизмов выставления оценок и методики расчета баллов при суммативном оценивании. Различное влияние баллов суммативных оцениваний за разделы/сквозные темы и суммативного оценивания за четверть позволит сохранить возможность улучшения итоговой оценки до конца четверти. Следовательно, в течение четверти сохраняется возможность улучшения итогового результата, даже при наличии у учащегося низких баллов при первых суммативных работах за разделы/сквозные темы.

Таким образом, концептуальные основы системы критериального оценивания предполагают учет особенностей развития когнитивной, аффективной и социальной сфер личности ученика в процессе обучения и оценивания. В таблице 2 представлено описание влияния теоретических основ на процесс оценивания.

Таблица 2. Ключевые идеи системы критериального оценивания

Методология	Ключевые идеи	Влияние на процесс оценивания
Компетентностный подход	Компетентностный подход определяет необходимость подготовки личности к деятельности и функционированию в социуме посредством приобретения жизненно-необходимых компетенций. Одним из уровней представления результатов компетентностного подхода является функциональная грамотность.	Освоение учебной программы оценивается через ожидаемые результаты, выраженные в знаниях, умениях, навыках, способностях и опыте учащихся (функциональная грамотность). Оценивание основано на измеримых, поддающихся наблюдению критериях.
Обратный дизайн	Проектирование образовательного процесса в обратном дизайне: учебная программа – система оценивания – процесс обучения и преподавания.	Спецификации, учебно-методические материалы, содержащие образцы инструментов оценивания (критерии, уровни мыслительных навыков, задания, дескрипторы и др.) по целям обучения учебных программ способствуют проектированию образовательного процесса в обратном дизайне. Стандартизированные процедуры оценивания за четверть повышают ответственность учителей, позволяют развивать культуру профессионального взаимодействия.
Социо-конструктивистская теория обучения	Учащийся перестает быть пассивным объектом оценивания, а становится «создателем/строителем» этого процесса.	Учащийся понимает «что», «как» и «почему» будет оцениваться. Это повышает качество обратной связи, взаимодействий, саморегуляции и

		ответственности учащихся и учителей. Результаты оценивания позволяют проводить мониторинг, детальный анализ, используются в планировании уроков.
Таксономия целей обучения	Классификация целей обучения предполагает шесть уровней мыслительных навыков (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), согласно которым представлены ожидаемые результаты ГОСО.	Критерии оценивания соотнесены с целями обучения учебной программы и распределены по трем уровням мыслительных навыков: знание и понимание; применение; навыки высокого уровня (анализ, синтез, оценка). Это позволяет дифференцировать процесс оценивания.
Теория речевой деятельности	Обучение языковым предметам должно осуществляться по видам речевой деятельности, которые обладают собственными спецификой и характеристиками. Виды речевой деятельности отражают навыки воспроизведения (говорение и письмо) и восприятия (слушание и чтение) информации.	Оценивание речевой деятельности осуществляется во взаимосвязи всех речевых действий и их характеристик. Критерии оценивания дифференцированы по 4 видам речевой деятельности: слушание, говорение, чтение, письмо.
Зона ближайшего развития	Зона между фактическим уровнем развития, который определяется способностью ребенка самостоятельно справляться с решением поставленных задач, и потенциальным уровнем развития, который определяется его способностью справляться с решением более сложных задач при помощи взрослого или более способного сверстника [Выготский, 1978].	Актуализируется структура и практика формативного оценивания. Ясность, доступность, объективность процедур и результатов оценивания способствуют выстраиванию индивидуальной траектории учащегося. Качество, полнота и разнообразность методов и инструментов формативного оценивания, дифференциация их использования развивают ответственность и целенаправленность учащихся, прививают навыки самостоятельного обучения.
Теория скаффолдинга	Поддержка учащихся во время процесса обучения и оценивания с целью оказания необходимой им помощи для достижения поставленных целей [Bruner, 1976].	
Теория формативного оценивания	Основу оценивания составляют вопросы: «куда учащиеся стремятся в своем обучении?», «на какой стадии обучения они находятся?» и «что необходимо сделать, чтобы помочь им достигнуть этого?».	
Теория полного усвоения знаний	Различия в успехах учащихся можно сократить посредством трех факторов: 1. Диагностика исходных различий и адаптация образовательного процесса к потребностям учащихся; 2. Поддержка мотивации учащихся	Формативное оценивание, способствует выявлению потребностей учащихся и совершенствованию учебного процесса Учащийся набирает 50% оценки за четверть по результатам суммативных

	путем смягчения возможных разочарований от первых неудач; 3. Поощрение и индивидуальный подход.	работ по разделам, 50% - результаты суммативной работы за четверть. Разный вес баллов суммативных работ сохраняет возможность улучшения итоговой оценки до завершения четверти, тем самым поддерживая мотивацию. Метод «накопления» через фиксацию каждого шага при выполнении задания позволяет стимулировать интерес учащегося к обучению, предоставляет перспективы для его развития.
--	---	--

4. Структура и содержание системы критериального оценивания

Методология системы критериального оценивания позволяет выработать новые стандарты и механизмы оценивания, сопоставимые не только с действующими трендами в области педагогических измерений, но и учитывающие особенности социо-культурного развития нашей страны.

Структура критериального оценивания основана на двух видах оценивания: формативное и суммативное (рисунок 4).



Рисунок 4. Структура системы критериального оценивания учащихся

Формативное оценивание — это оценивание в ходе ежедневной работы в классе, когда оценивается выполнение учебного задания, обязательного к данному моменту процесса познания и обучения. Это текущий показатель успеваемости ученика, который обеспечивает обратную связь между

учеником и учителем. Он помогает выявить трудности ученика, определить его возможности в достижении наилучших результатов. Ученик должен иметь возможность восполнять текущие пробелы в обучении, следуя рекомендациям учителя, сверстников, выполняя пропущенные или дополнительные задания.

Суммативное оценивание – это накопительный вид оценивания, который проводится по завершении определенного учебного периода (четверть, триместр, учебный год), а также после изучения разделов в соответствии с учебной программой.

Накопительная система фиксирует только достижения учащихся и поэтому активно стимулирует самостоятельную учебно-познавательную деятельность учащихся и более полное освоение учебной программы.

Стандарты, методы и инструменты оценивания отличаются в зависимости от вида оценивания и специфики предмета.

4.1. Формативное оценивание

Процедуры оценки, контроля и мониторинга учебных достижений учащихся всегда вызывали вопросы относительно того, кем и когда оценивается, а также что представляют собой эффективные формы оценки.

Фундаментальное исследование «Внутри черного ящика», показав потенциальную эффективность оценивания в поддержку обучения учащихся [Black, Wiliam, 1998], явилось стимулом для переориентации образовательной политики на международно-признанный тренд «оценивание для достижения результатов обучения».

Сегодня практика формативного оценивания или оценивания для обучения прочно утвердилась и развивается во всех системах оценивания ведущих стран [ОЭСР, Центр образовательных исследований и инноваций]. Основываясь на социо-конструктивизме, объединяющем идеи когнитивной и социокультурной теорий [Shaperd, 2000], формативное оценивание закладывает основу для изменения взглядов и убеждений учителей, влияет на культуру в классе. Это, в свою очередь, предполагает сотрудничество и интерактивное взаимодействие учителей и учащихся.

Методология формативного оценивания полностью сопоставима и с идеями казахского классика Магжана Жумабаева: «У ребенка не должно возникать мыслей о том, что, если буду учиться хорошо, то услышу от мамы похвалу, получу вознаграждение, если буду плох, то получу розги, услышу ругань. В обратном случае, вся деятельность ребенка будет направлена на это, и он не будет прилагать усилий, чтобы овладеть тем, чему учит учитель»

[Жумабаев, 1922]. Система оценивания должна ориентировать учащихся на ценность процесса получения знаний и навыков, а не заучивание учебного материала только «ради» и «до» момента получения оценки. Американский психолог Альфи Кон считает, что учителя и родители, по-настоящему заинтересованные в образовании детей, должны сделать все, что только в их власти, чтобы помочь детям поскорее забыть о существовании отметок [Кон, 2017].

Цели обучения и ожидаемые результаты учебных программ определяют содержание практики формативного оценивания.

Процесс формативного оценивания не будет стандартизирован, т.е. каждый учитель самостоятельно сможет определять и строить собственную практику формативного оценивания и нести ответственность за ее результаты.

При организации формативного оценивания учителям рекомендуется определить:

1. Что необходимо оценить? Какие знания и навыки требуют оценки и анализа?
2. Как провести оценку? Какие методы могут быть использованы?
3. Какие результаты в итоге оценивания будут получены?
4. Каким образом будут использованы эти результаты учителями, учащимися и родителями? и др.

На начальной стадии реализации формативного оценивания учителям рекомендуется ведение записей по итогам наблюдений, анализа результатов учащихся, обратной связи в формате журналов, дневников и др. (см. *Дневник учителя по формативному оцениванию*).

Традиционно учитель выступает как лицо, которое несет ответственность за обучение и оценивание учащегося. Однако необходимо также обратить внимание и на роль, которую играет в обучении сам учащийся и его сверстники. Учитель в большинстве случаев несет ответственность только за создание и внедрение эффективной учебной среды, в то время как учащийся ответственен за обучение в этой среде и достигаемые им результаты. Поскольку ответственность за обучение лежит как на учителе, так и на самом учащемся (на языке партнерского права – «солидарная ответственность»), то оба должны прилагать максимум усилий для смягчения воздействия любых неудач на результаты.

4.2. Суммативное оценивание

Весь процесс оценки является достаточно эмоционально затратным, поэтому требуется поиск путей создания благоприятного климата в оценивании [Farrell, 1994]. Это, наряду со строгими требованиями по

обеспечению объективности и валидности, порождает необходимость проведения ясного, последовательного и качественного оценивания в каждом шаге его реализации [Steedle, Kugelmass, Nemeth 2010; Daugherty, Black, Ecclestone, James, Newton, 2008].

Несмотря на наличие у учащихся фактора тревожности при суммативном оценивании, в мировой теории и практике подтверждены факты положительного влияния данного вида оценивания на результаты обучения. Учащиеся больше стараются и учатся, в итоге лучше осваивают необходимый объем знаний и навыков при прохождении суммативного оценивания. Крукс, например, объясняет тремя факторами преимущества суммативного оценивания [Crooks, 1988]. Во-первых, итоговое оценивание заставляет учащихся пересматривать, переучивать и закреплять материал. Во-вторых, сам опыт оценивания принуждает учащихся к проведению умственной обработки контента, хотя во многом это зависит от качества тестовых вопросов. В-третьих, тест направляет внимание на оцениваемые темы и навыки, что сказывается на успеваемости учащихся.

Суммативное оценивание в системе критериального оценивания проводится с выставлением баллов и оценок для предоставления учителям, учащимся и родителям информации о прогрессе учащегося в обучении. Это позволяет определять и фиксировать уровень усвоения содержания учебной программы за определенный период. В процессе фиксирования осуществляется сбор доказательств, демонстрирующих знания и навыки учащихся согласно содержанию учебной программы.

Суммативное оценивание проводится в течение четверти (суммативное оценивание за раздел/сквозную тему), в конце четверти (суммативное оценивание за четверть) и по завершении уровня образования (основная, старшая школа).

Для эффективной и стандартизированной оценки результатов обучения учащихся разрабатываются критерии и дифференцированные задания в соответствии с целями и ожидаемыми результатами обучения. Такие инструменты оценивания позволяют определять не только уровень знаний, но и способность учащихся применять знания и навыки мышления более высокого уровня: анализ, синтез, оценку. Предлагаемый механизм разработки инструментов оценивания представлен на рисунке 5.

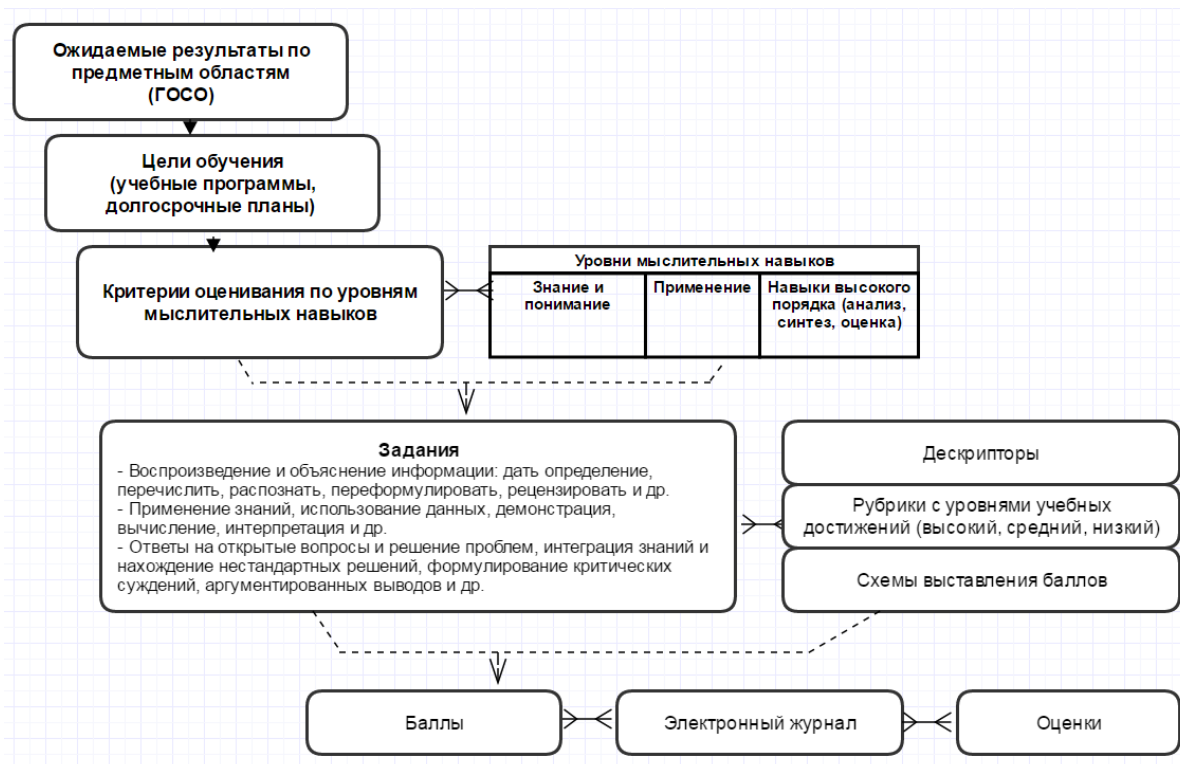


Рисунок 5. Механизм разработки инструментов по суммативному оцениванию

Новый формат заданий закрытого и открытого типов позволяет использовать их на уроках, усложняя от простого к сложному в зависимости от целей обучения и возрастных особенностей учащихся. Распределение критериев на три группы мыслительных навыков (знание и понимание учебного материала; умения и навыки учащихся применять знания; навыки учащихся анализировать, синтезировать и проводить оценку на основе своих знаний и опыта) служит основанием для дифференцирования обучения, эффективного мониторинга и управления уровнем освоения учебного материала учащимися в классе. Например, если с заданиями уровня навыков высокого порядка справляются менее 20%, а с заданиями на применение – менее 80% учащихся, учителю стоит обратиться к сложившейся ситуации и найти причины ее возникновения.

Все задания при суммативном оценивании за раздел проверяются в соответствии с дескрипторами (пошаговым описанием хода выполнения задания) или при суммативном оценивании за четверть – схемой выставления баллов. При этом дескрипторы или схемы выставления баллов помогают учителю принять объективное решение относительно каждого учащегося. Данная информация, так же как и при формативном оценивании, может быть использована для дальнейшего планирования учебного процесса,

отслеживания пробелов, предоставления конструктивной обратной связи.

Методическому объединению по предмету рекомендуется составить план суммативного оценивания на учебный год с указанием периодов, методов, контрольных заданий по всем видам суммативного оценивания. Это позволит определить график и рационально распределять нагрузку на учащихся.

Суммативное оценивание за раздел/сквозную тему учебной программы проводится по завершении изучения раздела или сквозной темы согласно учебным программам и планам. В результате данного вида суммативного оценивания учащимся выставляются баллы, которые учитываются при выставлении четвертных оценок. Данное оценивание рекомендуется организовывать так, чтобы оно занимало не более 15-20 минут на уроке.

Задания для суммативного оценивания за раздел/сквозную тему учебной программы разрабатываются учителями в соответствии с целями обучения и критериями оценивания. В методических рекомендациях по суммативному оцениванию представлены образцы заданий для проведения суммативного оценивания за раздел/сквозную тему.

Планирование и организация суммативного оценивания за раздел/сквозную тему проводится согласно правилам критериального оценивания. Количество процедур суммативного оценивания за раздел/сквозную тему утверждается инструктивными документами на начало учебного года и определяется согласно долгосрочным планам учебных программ для:

- естественно-научных предметов – по разделам;
- социально-гуманитарных предметов – по сквозным темам;
- языковых предметов – по видам речевой деятельности. В четверти проводятся 2 суммативных оценивания за раздел: слушание и говорение; чтение и письмо.

Количество целей обучения, подлежащих оцениванию, в разделе или сквозной теме может быть разным в зависимости от предмета. Соответственно, могут различаться и процедуры суммативного оценивания: проектная, контрольная или лабораторная работа, письменная или устная презентация и др.

При составлении заданий для суммативного оценивания за раздел/сквозную тему учитель может использовать образцы, предложенные в методических рекомендациях по суммативному оцениванию, либо самостоятельно разработанные материалы согласно требованиям.

По итогам суммативной работы учителю рекомендуется провести анализ результатов суммативного оценивания за раздел/сквозную тему учебной программы через определение уровня учебных достижений учащихся.

Общее описание уровней учебных достижений учащихся представлено в таблице 3.

Таблица 3. Описание уровней учебных достижений учащихся

Уровни	Описание
Низкий уровень	• демонстрирует элементарные знания и понимание предметных терминов и понятий; • выполняет простые задания и следует процедурам выполнения в соответствии с прямыми указаниями; • формулирует простые выводы на основе различных форм представления информации (таблицы, графики и диаграммы); • распознает шаблоны в простых заданиях.
Средний уровень	• демонстрирует достаточное знание и понимание предметных терминов и понятий; • выполняет типичные задания и умеет успешно применять знания в знакомых и некоторых незнакомых ситуациях; • обобщает информацию и формулирует выводы с частичным обоснованием, может приводить аргументы к полученным результатам; • распознает шаблоны в типичных заданиях, предлагает и использует стандартные пути решения; • интегрирует знания, умения и навыки из других областей учебной программы для решения фиксированного набора задач.
Высокий уровень	• демонстрирует глубокие знания и понимание предметных терминов и понятий; • выполняет сложные задания и успешно применяет знания в широком диапазоне ситуаций; • обобщает информацию из различных источников и формулирует выводы с полным обоснованием, приводит четкие, логически последовательные аргументы к полученным результатам; • распознает шаблоны в сложных заданиях, предлагает и использует альтернативные и нестандартные пути решения; • интегрирует знания, умения и навыки из других областей учебной программы для решения широкого спектра задач, использует различные стратегии, оценивает значимость и обоснованность полученных результатов.

Результаты выполненной работы по суммативному оцениванию за раздел/сквозную тему учебной программы должны быть понятными для учащегося и мотивировать его к дальнейшему обучению. Обратная связь должна содержать информацию о достигнутом уровне учебных достижений учащихся. Данная информация может предоставляться в форме рубрик (см. *Методические рекомендации по суммативному оцениванию в разрезе предметов*).

Суммативное оценивание за четверть измеряет прогресс в обучении за четверть и предоставляет доказательства о знаниях, навыках и понимании содержания учебной программы. Суммативное оценивание за четверть проводится в конце учебной четверти с выставлением баллов, которые, в свою очередь, учитываются при выставлении четвертной оценки.

Суммативное оценивание за четверть предполагает проведение различного рода контрольно-проверочных работ (формат работ не ограничен, определяется с учетом целей обучения учебной программы и специфики предмета).

При разработке суммативных работ необходимо включать разноуровневые задания, которые будут демонстрировать усвоение различных уровней мыслительных навыков, в том числе проверку уровней мышления высокого порядка, таких как анализ, синтез и оценка.

При планировании и организации данной процедуры оценивания используются спецификации суммативного оценивания за четверть с образцами заданий (см. *Спецификации по суммативному оцениванию за четверть в разрезе предметов*).

Спецификация суммативного оценивания за четверть определяет структуру, содержание процедуры и включает следующую информацию:

- цель суммативного оценивания за четверть;
- обзор суммативного оценивания за четверть: продолжительность суммативной работы, структура оценивания, количество заданий, характеристика заданий суммативного оценивания за четверть;
- инструкции по проведению суммативного оценивания за четверть;
- образцы заданий суммативного оценивания за четверть;
- схемы выставления баллов к заданиям.

Каждая школа имеет возможность использовать предложенные образцы или разрабатывать задания самостоятельно. Разработка заданий суммативного оценивания за четверть осуществляется на основе единых требований для всех классов одной параллели согласно спецификации.

Задания могут быть различных видов: диктанты, изложения, эссе, тесты, лабораторные работы, контрольные работы, проекты и др.

В рамках суммативного оценивания за четверть проводится процесс модерации, который предназначен для обсуждения учителями результатов работ учащихся с целью стандартизации оценивания. Модерация проходит с участием учителей, работающих в одной параллели. В ходе данного процесса обсуждается предварительное оценивание работ по определенному предмету, чтобы обеспечить единое понимание схемы выставления баллов учителями. Необходимо учитывать то, что по итогам модерации результат суммативного оценивания за четверть может быть изменен как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения (см. *Типовые правила проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся в организациях образования, реализующих общеобразовательные учебные программы начального, основного среднего, общего среднего образования: Глава 3. Порядок проведения текущего контроля успеваемости обучающихся по обновленному содержанию среднего образования; Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ*).

Результаты формативного и суммативного оценивания используются учителями для планирования учебного процесса, рефлексии и улучшения собственной практики преподавания, а также информирования учащихся и их родителей, органов управления образованием.

Регистрация результатов учащихся

Результаты суммативного оценивания за разделы/сквозные темы и четверти фиксируются и автоматически рассчитываются в электронном журнале. Результаты суммативного оценивания систематически предоставляются учащимся и родителям в течение и в конце четверти (таблица 4).

Таблица 4. Регистрация результатов

Результаты	Описание
Балл за каждую суммативную работу за раздел/сквозную тему	Сумма набранных баллов учащегося и соответствующий уровень учебных достижений (высокий, средний, низкий) в виде рубрик в бумажном или электронном формате.
Балл за суммативную работу за четверть	Сумма набранных баллов учащегося согласно спецификации суммативного оценивания за четверть.
Четвертная оценка	Сумма баллов учащегося за все суммативные работы в течение четверти в определенном процентном соотношении переводится в оценки согласно шкале перевода баллов в оценки. Учащийся набирает 50% оценки за четверть по результатам суммативных работ по разделам/сквозным темам, 50% - результаты суммативной работы за четверть.

Годовая оценка	Процентное соотношение набранной суммы баллов учащегося к максимально возможному баллу за все четверти переводится в оценки согласно шкале перевода баллов в оценки.
-----------------------	--

По завершении четверти результаты всех видов оценивания будут рассчитаны по единой шкале перевода баллов в оценки от «2» до «5» для обеспечения прозрачности оценивания, сопоставимости и единого понимания всеми участниками образовательного процесса (см. *Типовые правила проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся в организациях образования, реализующих общеобразовательные учебные программы начального, основного среднего, общего среднего образования: Глава 3. Порядок проведения текущего контроля успеваемости обучающихся по обновленному содержанию среднего образования*).

Заключение

В педагогической теории и практике сложилось противоречивое отношение к оцениванию знаний. Влияние оценки становится благоприятным только при наличии у учащихся доверия к системе оценивания. Любая оценка, как положительная, так и отрицательная, сказывается на мотивах учащихся, становится стимулом в их деятельности и поведении, а также влияет на развитие личности в целом. Следовательно, ученик, который регулирует собственное поведение на основе объективной оценки, приобретает значительные преимущества в достижении успешных результатов в будущем.

Критериальное оценивание позволит предоставлять объективную информацию о результатах обучения учащихся. Оно направлено на мотивирование учеников и регулярную помощь в процессе обучения в целях их прогресса. Составление дифференцированных критериев и стандартов оценивания, механизмов обеспечения достоверности, валидности, объективности и прозрачности повышает качество процедур оценивания, обеспечивает соответствие международным стандартам и потребностям обучения каждого ученика.

Новая система критериального оценивания интегрировала лучший казахстанский и международный опыт и позволит достичь реальных преимуществ в повышении качества образования. В частности, правильно расставленные приоритеты и ясная методология системы критериального оценивания позволят:

- достичь объективного и достоверного оценивания учебных достижений учащихся;
- сформировать последовательные механизмы реализации системы оценивания, направленные на интеграцию и совершенствование преподавания, обучения и оценивания;
- разрабатывать инструменты оценивания, в том числе для проверки уровней сформированности навыков высокого порядка;
- положительно влиять на личностное развитие учащихся (повышение мотивации к обучению, саморегуляции, ответственности, вовлеченности) путем отслеживания индивидуальной траектории обучения;
- предоставлять информационную основу для принятия эффективных управленческих решений (эффективность политики, совершенствование образовательных учебных программ, повышение квалификации учителей и др.).

Список литературы

1. Black, P. Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box*. King's College London.
2. Black, P. Wiliam, D. (2009) Pedagogical research: formative assessment. *Britain research journal*, Vol.29.
3. Bloom, B. Krathwohl, D. (1956) *Handbook I: Cognitive domain: Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: David McKay Company.
4. Bloom, B. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives*. Green. Longmans. New York.
5. Bloom, B. (1968) *Learning for Mastery*. University of California. Los Angeles.
6. Bloom, B. (1971) "Mastery learning: Theory and practice." New York, Longman.
7. Boyle, B. Charles, M. (2010) «Leading learning through assessment for learning», *School Leadership and Management*, 30(3), pp. 285-300.
8. Brennan, R. (2006) *Educational measurement*. 4th Edition. Westport, CT: Praeger Publishers.
9. Bruner, J. (1976) *Play: Its Role in Development and Evolution Hardcover*. New York: Basic Books.
10. Crooks, T. (1988) The impact of classroom evaluation practices on students. *Educational Research*, 58 (4),pp. 438-481.
11. Darling –Hammond, L. Wentworth, L. (2010) *Benchmarking learning systems: Students Performance assessment in international context*. Stanford, California: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
12. Daugherty, R. (1995) National Curriculum Assessment. *A Review of Policy 1987-1994*, London: Falmer Press.
13. Daugherty., R. Black, P. Ecclestone, K. James, M. Newton, P. (2008) *Membership, inclusion, self-worth: affinity towards or readiness to contribute to the group where learning takes place*. Annual Conference, Institute of Education, University of London.
14. Davis P., Hersh R. (1981) *The Mathematical Experience*. London: Penguin.
15. Farrell, E. (1994) *Self and school success: Voices and lore of inner city students*. University of New York Press, New York.
16. Glaser, R. (1963) Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*. Vol.18., pp. 519-521.
17. Heidi L, A. and Gregory J, C. (2010) An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. *Handbook of Formative Assessment*. 1st Edition. New York: Routledge.

18. Heritage, M. (2010) *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Corwin.
19. Mansell, W. James, M. and Assessment Reform Group (2009) *Assessment in schools. Fit for purpose? A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. London: TLRP.
20. Nazarbayev University Graduate School of Education (2014) *Разработка стратегических направлений реформирования образования Республики Казахстан на 2015-2020гг. Диагностический отчет*. Астана: Индигопринт.
21. OECD/CERI International Conference (2008) "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy"
<http://www.oecd.org/edu/ceri/oecdceriinternationalconferencelearninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicy15-16may2008.htm> [Accessed: 12 January 2015].
22. Palincsar, A. Brown, A. (1984) *Reading, thinking and concept development: Strategies for the classroom*. New York: The College Board.
23. Pellegrino, J. Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001) (Eds.), *Knowing what students know: The science of design and educational assessment*. Washington, DC: National Academies Press.
24. Pellegrino, J. (2004) *The evolution of educational assessment: considering the past and imagining the future*. University of Illinois at Chicago. ETS.
25. Piaget, J. (1967) *Biologie et connaissance*. Paris. Gallimard: collection Idées.
26. Race, P. (1993) *Never mind the teaching, feel the learning*. Seda. Bermingham.
27. Rogoff, B. (1991) *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford University Press, Reprint edition.
28. SABER (2012) *Оценивание обучающихся*. Страновой отчет. Всемирный банк. Казахстан.
29. Shepard, L. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, Vol.29, №7, pp. 4-14.
30. Steedle, J. Kugelmass, H. Nemeth, A. (2010) What do they measure? comparing three learning outcomes assessments. *The Magazine of Hogher Learning* Vol.42 (4), pp. 33-37.
31. Stone, C. Clark, M. (2001) *School Counselors and Principals: Partners in Support of Academic Achievement*, pp. 46-53. Sage Journal.
32. Wiggins G., McTighe J. (2008) *Understanding by design*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
33. Wiliam, D. (2008) Changing classroom practice. *Educational Leadership*, Vol.65(4), pp. 36-42.

34. Wiliam, D. Thompson, M. (2007) Five “key strategies” for effective formative assessment. *Assessment research brief*. National council of teachers of mathematics.
35. Wood, D. Bruner, J. Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, Vol.17(2), pp.89-100.
36. Болотов, В. Вальдман, И. (2013) Виды и назначения программ оценки результатов обучения школьников. *Педагогика* №8, стр.15-26.
37. Велединская, С. Дорофеева, М. (2015) Смешанное обучение: технология проектирования учебного процесса. *Открытое и дистанционное образование*, Т. 2., №58, стр. 12-19.
38. Воронов, В. (2010) *Педагогические возможности рейтинговой накопительной системы оценивания учебных достижений школьников: дис.* Санкт-Петербург
39. Выготский, Л. (1956) Мышление и речь. *Избранные психологические исследования*. Изд.:Академия педагогических наук РСФСР. Москва.
40. Выготский, Л. (1978) *Развитие высших психических функций*. Изд.:Академия педагогических наук РСФСР. Москва.
41. Жумабаев, М. (1922) «Педагогика». *Научные статьи*. Оренбург.
42. Зимняя, И. (1973) Психология слушания и говорения. Лингвopsихология речевой деятельности. М: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК».
43. Кларк, М. (2011) *Концептуальная схема (рамка) построения эффективной системы оценивания*. Всемирный банк.
44. Кон, А. (2017) *Наказание наградой. Что не так со школьными оценками, системами мотивации, похвалой и прочими взятками*. М.: Манн, Иванов и Фербер.
45. Постановление Совета народных комиссаров РСФСР (1944) *О введении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы*. Москва. [Режим доступа: <http://lyceum.urfu.ru/offic/docs/101224195615.pdf>]
46. Указ Президента Республики Казахстан (2016) *Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 гг.* Астана.
47. Центр педагогического мастерства и Факультет образования Кембриджского университета (2012) *Глоссарий к уровневым Программам курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. Учебно-методическое пособие*. Астана: ЦПМ АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы».

Для заметок

[illegible]

Для заметок

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.