

Государственное бюджетное общеобразовательное
учреждение средняя общеобразовательная школа № 612
Центрального района Санкт-Петербурга

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Проектирование единой системы оценки метапредметных
результатов в части «навыков 21 века»: основные подходы

2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	
1. Общие положения.....	
2. Оценка качества образования	
2.1 Принципы оценки качества общего образования.....	
2.2 Формирующее оценивание.....	
3. Навыки XXI века: подходы к проектированию единой модели объективной оценки метапредметных результатов (softskills) на разных уровнях общего образования	
3.1 Понятие, классификация.....	
3.2 Знание, навыки, установки, универсальные компетентности	
4. Обеспечение преемственности в формировании навыков XXI века на разных уровнях образования	
4.1 Формирование произвольности поведения и деятельности у младших школьников.....	
4.2 Развитие самооценки и ее роль в формировании личности подростка	
4.3 Основной компонент социальной ситуации развития старшего школьника.....	
5. Технология самостоятельной контрольно-оценочной деятельности обучающегося	
5.1 Теоретические основания, требования и инструменты самостоятельной контрольно-оценочной деятельности.....	
5.2 Создание организационно-педагогических условий для осуществления самостоятельной контрольно-оценочной деятельности обучающихся.....	
6. Автоматизированная информационная система сбора данных оценки метапредметных результатов учащихся в части «навыков 21 века».....	
7. Литература.....	
8. Приложения.....	

Введение

Создание системы формирования и оценки «навыков XXI века» является одним из путей решения задачи, поставленной президентом России В.В. Путиным перед отечественной системой образования - обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

Актуальность и значимость этой задачи, а также пути ее решения конкретизированы в федеральном проекте «Современная школа», в котором отмечается, что обновление ФГОС общего образования, в том числе требований к результатам освоения образовательной программы общего образования в части формирования базовых знаний, умений, навыков, формализация «гибких компетенций» и создание системы их оценки, являются задачами, которые предстоит решать образовательным организациям в ближайшее время.

Поэтому данные методические рекомендации были разработаны с целью оказания методической помощи педагогам-практикам, родителям и администрации ОУ в организации подготовки и проведения объективной оценки метапредметных результатов обучающихся (в части «навыков XXI века»), обеспечивающей универсальность методов и преемственность оценки достижения планируемых результатов на различных уровнях общего образования, что и определяет их актуальность.

В настоящее время вопросы успешной социализации обучающихся в современном обществе, обеспечения им возможности продолжать образование в течение всей жизни, развития таких метапредметных навыков, как умение работать в команде, рационально распоряжаться временем, искать нужную информацию и т. п., т.е. гибких навыков (softskills) приобретают все большую значимость как в области научных исследований, так и в практической деятельности в сфере образования.

Отличительная особенность данных методических рекомендаций и их новизна заключаются в том, что авторским коллективом предложена система формирования и оценки метапредметных результатов обучающихся, в которой осуществляется «учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» в соответствии с требованием ФГОС общего образования.

Для реализации предложенной системы в практической деятельности педагогами и администрацией школы была разработана система разноуровневых самостоятельных работ для формирования и оценивания достижения УУД – «навыков XXI века», которая позволяет оценивать развитие метапредметных навыков на основе преемственности

возрастных психологических особенностей (динамики социальных мотивов), что в свою очередь обеспечивает преемственность между различными уровнями общего образования.

Использование данных методических рекомендаций будет способствовать расширению возможностей взаимодействия обучающихся, родителей и педагогов на основе информации о состоянии и динамике достижения метапредметных результатов в части «навыков XXI века».

Авторы:

Е.Г.Курцева, к.пед.н., доцент СПбАППО, Санкт-Петербург

Е.Н.Трошнева, к.тех.н., директор ГБОУ школа №612, Санкт-Петербург

Н.Е.Ворохобова Н.Е., зам. директора по УВР

В педагогическом мастерстве учителей сердцевиной образует их способность точно оценивать прогресс учеников. М.Барбер

1. Общие положения

Обеспечение качества и доступности образования является одной из основных задач образовательной организации. В соответствии с п.29 статьи 2 Федерального закон N 273 от 29.12.2012 "Об образовании в Российской Федерации" это означает, что образовательная деятельность школы и подготовка обучающихся должны соответствовать требованиям ФГОС и потребностям физического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность.

Для решения этой задачи в каждой ОО создана внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО), включающая инвариантную и вариативную составляющие, и позволяющая осуществлять оценку качества образования на субъектном уровне, уровне профессиональных объединений педагогов, уровне структурных подразделений и образовательной организации в целом. Результаты оценки являются основанием для принятия управленческих решений, направленных на обеспечение и совершенствование качества образовательной деятельности школы.

Одним из обязательных элементов ВСОКО является оценка качества образовательных результатов обучающихся, соответствующая требованиям ФГОС общего образования, согласно которому целью и основным результатом образования является развитие личности

обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира.

В настоящее время идет процесс разработки и внедрения в практику работы общеобразовательных организаций новых систем оценивания образовательных достижений обучающихся как элементов ВСОКО, предусматривающих использование различных оценочных технологий и процедур, персонализированной и многоуровневой системы учета урочной и внеурочной деятельности обучающегося, отражающей динамику его достижений.

Такая система оценки образовательных результатов обучающихся не может быть направлена только на проверку усвоения знаний и выработки умений и навыков по конкретному учебному предмету. Ее основной задачей должно стать развитие у обучающихся умения проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность, устанавливать ошибки и находить пути их устранения. Поэтому она должна выполнять ряд важных функций:

- позволять осуществлять информативную и регулируемую (дозированную) обратную связь, давая ученику информацию о выполнении им программы, о том, насколько он продвинулся вперед, а на определенном этапе – и об общем уровне выполнения и о слабых своих сторонах, с тем, чтобы он мог обратить на это особое внимание: учителю же обратная связь должна давать информацию о том, достиг он или нет поставленных им целей;
- педагог должен иметь возможность использовать оценку как форму поощрения, стимулируя мотивацию обучающихся к познавательной деятельности, делая акцент на том, что у обучающегося получается хорошо;
- предоставлять возможность фиксировать даже незначительные продвижения обучающихся, позволяя им продвигаться в собственном темпе;
- ориентировать ученика на неперенный успех;
- содействовать становлению и развитию самооценки.

Проектирование и внедрение систем оценки образовательных достижений обучающихся, соответствующих требованиям ФГОС общего образования, должно быть направлено на создание условий для мотивации к учебной самостоятельности учащихся средствами современной и систематической оценки образовательных результатов их работы в соответствии с реальными достижениями, на создание условий, позволяющих отслеживать динамику успешности каждого обучающегося, снижение тревожности школьников, обеспечение информативной и регулируемой обратной связи как для обучающегося, так и для педагога, снижение уровень конфликтности между участниками образовательных отношений.

1. Оценка качества образования

2.1 Принципы оценки качества образования

Качество образования является стратегическим приоритетом для Российской Федерации. Термин «качество образования» нормативно закреплён в Законе об образовании в Российской Федерации (1), а вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования является одной из приоритетных целей развития Российской Федерации на ближайшие несколько лет (2).

Как и многие другие образовательные системы в мире российское образование сталкивается с современными вызовами, обусловленными высокими темпами развития технологий. Необходимость учитывать эти вызовы и решать возникающие в этой связи проблемы является важным фактором, определяющим приоритетные направления развития российского образования как единой системы.

С другой стороны, выход на новый качественный уровень невозможен без повышения эффективности решения таких «традиционных» задач образования, как регулярное обновление и модернизация федеральных государственных образовательных стандартов, обеспечение соответствия уровня подготовки обучающихся действующим стандартам, развитие таланта обучающихся, обеспечение доступности качественного образования, преодоление любых форм неравенства, обусловленных социально-экономическими, этнокультурными и другими факторами. В настоящее время в Российской Федерации сложилась система оценки качества образования на федеральном уровне, включающая целый комплекс процедур оценки качества образования и государственной итоговой аттестации.

Данный комплекс процедур направлен, в первую очередь, на систематическую диагностику состояния системы общего образования для принятия своевременных мер по устранению выявленных проблем и последующей оценки эффективности принятых мер для полноценного развития системы образования. На регулярной основе в течение последних лет в Российской Федерации проводятся:

- национальные исследования качества образования (НИКО);
- всероссийские проверочные работы (ВПР);
- единый государственный экзамен (ЕГЭ), основной государственный экзамен (ОГЭ).

Единый государственный экзамен стал признанным на национальном и международном уровне инструментом объективной оценки качества подготовки выпускников школ, создав условия для формирования новой культуры оценки и мониторинга в образовании и новых подходов в области управления образованием.

Существенную роль в оценке качества российского образования играют международные сравнительные исследования, результаты которых позволяют выявить особенности и проблематику в овладении рядом важных и признанных на международном уровне компетенций российскими школьниками по сравнению со школьниками других стран, что, в свою очередь, дает возможность устанавливать ориентиры совершенствования федеральных государственных образовательных стандартов и в целом ключевых направлений развития системы образования в целях повышения конкурентоспособности российских школьников.

Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся (3) содержит принципы оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях, а именно:

1. **Ориентация на потребности и интересы обучающихся**, которая обеспечивает право на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека. Предполагается, что результаты оценки качества образования будут соотноситься с потребностями и способностями обучающихся, а используемые критерии качества образования будут стимулировать развитие образовательных методик, технологий и управленческих механизмов, ориентированных на наиболее полный учет организациями системы образования потребностей и интересов обучающихся, на повышение возможностей для их самореализации.

2. **Ориентация на ФГОС**. Система общего образования в Российской Федерации строится на основе российских образовательных стандартов, устанавливающих, в том числе, требования к результатам освоения основной образовательной программы и направленных на формирование единого образовательного пространства в Российской Федерации, что предполагает формирование единых требований к результатам обучения всех школьников страны.

3. **Развитие современных инструментов оценки качества образования**. Процессы совершенствования всего спектра процедур оценки качества общего образования, должны реализовываться с учетом мировых и внутрироссийских трендов в оценке качества образования, а также с учетом содержания и хода всех федеральных проектов в составе национального проекта «Образование». Вводимых в Российской Федерации процедурах оценки качества образования *должны найти системное отражение оценка мягких навыков (softskills) и компьютерные формы оценки качества подготовки обучающихся.*

Поэтому в настоящее время наибольшую актуальность приобретают следующие направления оценки качества образования:

1) оценка культуры самооценки образовательных организаций, внедрение технологий формирующего оценивания как способа продвижения к поставленным целям обучения с учетом целей и особенностей участников образовательных отношений;

2) оценка степени соответствия подготовки обучающихся требованиям ФГОС к результатам освоения образовательных программ;

3) оценка степени соответствия образовательной деятельности требованиям ФГОС к условиям реализации образовательной деятельности;

4) оценка степени соответствия подготовки обучающихся их потребностям, потребностям предприятий и учреждений;

5) оценка степени соответствия образовательной деятельности потребностям обучающихся, потребностям организаций среднего и высшего профессионального образования, предприятий и учреждений, потенциальными будущими работниками которых являются обучающиеся в ОО.

Первое из перечисленных направлений требует разработки отдельной методики формирующего оценивания и развития культуры самооценки на основе анализа существующих практик. (3)

2.2 Формирующее оценивание

Процедура оценивания образовательных результатов – неотъемлемый компонент любого вида учебной деятельности. В системе школьного образования оценивание выполняет функцию диагностики достижений обучающихся, позволяет осуществлять мониторинг и контроль результатов освоения основной образовательной программы, стимулирует обратную связь между учеником и учителем, является средством воздействия на уровень мотивации к учению. При этом отдельные виды оценивания могут нести в себе дидактические функции, выступая в качестве инструмента для формирования знаний, умений, навыков, компетенций. Этими свойствами в полной мере обладает формирующее оценивание, содержание и приемы которого в последние годы серьезно переосмысливаются в отечественных и зарубежных научно-педагогических и психологических источниках, а также находят отражение в публикациях творчески работающих педагогов-практиков, описывающих собственный инновационный опыт использования данного метода оценочной деятельности

Формирующее оценивание – оценивание, осуществляемое в процессе обучения, когда анализируются знания, умения, ценностные установки, а также поведение обучающихся, дается обратная связь по итогам обучения. Результаты ученика сравниваются с его предыдущими результатами. Происходит мотивирование обучающихся, постановка образовательных целей и определение путей их достижения.

Цели формирующего оценивания:

- Оценить опыт и потребности учащихся и скорректировать процесс обучения на основе дифференцированного подхода.
- Поощрить умения ученика работать самостоятельно и в сотрудничестве, что позволяет учащемуся самому планировать свою деятельность без принуждения, учась на своих ошибках.
- Осуществить мониторинг прогресса учащихся (учитель подтверждает сильные стороны учащегося и обращает внимание на слабые стороны).

Первыми научно-педагогическими источниками, в которых всесторонне описываются методология и приемы формирующего оценивания, стали учебно-методическое пособие И.С. Фишман и Г.Б. Голуб (11), учебное пособие М.П. Пинской (10), исследования Е.К. Михайловой (9) и Л.В. Вилковой (6), монографическое исследование А.Б. Воронцова (7) и учебно-методическое пособие О.Н. Крыловой (8) и Е.Г. Бойцовой (5).

В настоящее время формирующее оценивание рассматривается как один из главных механизмов во внутришкольной системе оценки качества образования. Оно позволяет перейти от имплицитных критериев оценивания – к эксплицитным; от оценки исключительно педагогом – к оценке с участием обучающихся; от оценки результатов – к оценке процессов; от оценки ЗУНов – к оценке успехов, способностей, компетенций.

Стратегии формирующего оценивания разнообразны и, в зависимости от целеполагания педагога, могут использоваться для оценки как предметных, так и метапредметных результатов школьников, в том числе, и для «навыков XXI века» (4, с.17).

3. Навыки XXI века

3.1 Понятие, классификации

Дискуссии о «навыках XXI века» возникли еще до начала нового столетия и продолжались все последнее десятилетие. Их поддерживали такие международные организации, имеющие влияние на образовательную политику в разных странах, как Всемирный банк, Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), ЮНЕСКО и др. Отечественные специалисты также активно включились в педагогические исследования в этой области.

В журнале Образовательная политика за 2015 г. был опубликован отчет проектной группы Всемирного экономического форума в сотрудничестве с TheBostonConsultingGroup (BCG) по результатам исследований «навыков XXI века», которые учащиеся получают в процессе начального и среднего образования примерно в 100 странах. В исследовании были выявлены значительные пробелы в указанных знаниях и навыках в большинстве государств мира. Авторы доклада констатировали, «чтобы преуспеть в условиях современной инновационной экономики, нужен совершенно другой набор навыков, чем раньше». Они выделили 16 навыков и объединили их в три основные категории: базовые навыки, компетенции и личностные качества. «Базовые навыки предназначены для решения повседневных задач. Они служат основой для развития более сложных компетенций и личностных качеств. В эту категорию входит глобальная оценка не только навыков письма и чтения и математической грамотности, но и естественно-научной, ИКТ-6, финансовой, культурной и гражданской грамотности. Как правило, приобретение этих навыков являлось целью традиционного образования во всех странах мира». (17,с.78) Но в современном мире базовые навыки стали лишь отправной точкой для приобретения «навыков XXI века».

Компетенции описывают, как учащиеся подходят к решению сложных задач. Например, критическое мышление – это умение идентифицировать, анализировать и оценивать ситуации, идеи и информацию, чтобы разработать решение для той или иной задачи. Креативность – способность представить и разработать новый способ решения задач, находить ответы на вопросы или выражать смыслы с помощью применения, синтеза или переосмысления знаний.

Коммуникабельность и умение работать в команде подразумевают совместную работу с другими людьми с целью передачи информации или решения задач. Эти компетенции имеют принципиальное значение для работников XXI века, когда способность критически оценивать и передавать знания и эффективно работать в команде стала нормой.

Личностные качества определяют, как учащиеся адаптируются к изменениям окружающей среды. На фоне быстро меняющейся рыночной ситуации такие личностные качества, как настойчивость и способность к адаптации, помогают проявлять большую стойкость и успешно преодолевать препятствия. Любознательность и инициативность способствуют поиску новых концепций и идей. Лидерские качества и социальная и культурная грамотность отвечают за конструктивное и социально, этически и культурно приемлемое взаимодействие с другими людьми». (17,с.78 –79) «Разработка последовательной системы оценки и мониторинга этих навыков в будущем имеет решающее значение...». (17, с.79) Авторы предложили соответствующие таблицы 16 навыков. (17,с.78, 100)

Центральную часть предложенной выше модели занимают компетенции «4К»: креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация (взаимодействие и сотрудничество). «Аналогичное исследование 2018 г., проведенное в 152 странах, показало, что наиболее часто в документах говорится о таких компетенциях, как коммуникация, креативность, критическое мышление и решение проблем. В основе этих компетенций лежат воображение, генерирование идей, построение аргументации, выделение дефицита информации и поиск, формулирование собственных идей и развитие чужих, оценка собственных предположений и суждений, принятие целей группы и оценка общего результата». (16,с. 7) Опираясь на эту модель, корпорация «Российский учебник» выпустила практические рекомендации для формирования и оценки на уроке компетенций «4К». Авторы выделили основные элементы четырех компетенций.

В критическом мышлении (определение Д. Дьюи: «активное, настойчивое и тщательное рассмотрение любых убеждений или знаний в свете тех оснований, на которые они опираются, и дальнейших выводов, к которым они приводят») это анализ, оценка, объяснение (аргументация), выведение гипотез (планирование решений), саморегуляция (контроль). (16,с.10 – 11)

Структурными элементами креативности являются любознательность (поиск новой информации, неожиданных источников), создание идей (воображение), развитие предложенных идей (оценка новых идей, умение перестраивать свою деятельность).

Элементами коммуникации («способность выражать интерпретировать мысли, чувства и факты в устной и письменной форме...») являются готовность к коммуникации, адаптация к цели и контексту коммуникации и к партнеру, убеждающая коммуникация (использование вербальных и невербальных средств для достижения цели коммуникации).

Элементами кооперации («эффективное взаимодействие с другими людьми и эффективная работа в различных командах») является принятие общих целей, социальное взаимодействие (участие в обсуждении, умение договариваться), выполнение взятых на себя обязательств, самостоятельность и инициативность (16,с. 10 – 15)

По мнению авторов, «соотнесение предметных результатов обучения, заданных ФГОС, и характеристик навыков «4К» позволяет сделать вывод о том, что они близки и настолько пересекаются, что инструменты для оценки уровня сформированности «4К» позволяют оценить метапредметные результаты образовательного стандарта» (16,с.19).

Что касается оценивания, авторы рекомендаций предлагают использовать «аутентичное» оценивание, при котором изучается то, как учащийся справляется с реальными жизненными задачами». «Индикатором может быть поведение, продукт, достижение. Для аутентичного

оценивания нужно создать условия, в которых навык или компетенция проявятся, т. е. нужны задачи, отражающие реальные жизненные ситуации, в которых используется данная компетенция/навык».

Оценочные инструменты соответствуют формирующему оцениванию: они встроены в процесс преподавания и учения, предполагают обсуждение учебных целей с учениками, вовлекают учеников в самооценивание или партнерское оценивание, обеспечивают обратную связь, укрепляют уверенность у учеников, стимулируют рефлексии и коммуникацию на уроке. (5,с.43) «Общая логика прогресса навыков «4К» – это наращивание инициативности и самостоятельности, которые проявляет ученик при решении учебных заданий в ходе групповой работы. Предлагаются символические обозначения уровней самостоятельности практической экспериментальной работе(16,с.43).

Л. К. Раицкая и Е. В. Тихонова в статье за 2018 г., проанализировав современную отечественную литературу, посвященную “softskills”, пришли к выводу, что в России публикации по рассматриваемой проблематике были несистемными и узкими по рассматриваемым вопросам. Фактически в России “softskills” активно внедрялись только в бизнес-образовании. Исследователи подчеркнули, что даже терминологически в России существует большое разнообразие понятий, наряду с английским термином “softskills” используется несколько параллельных русских синонимов. Чаще других встречаются «гибкие навыки» и «мягкие навыки». (19,с.352) Среди ряда рассмотренных авторами статьи проблем, касающихся в основном модернизации высшего образования, авторы предлагают свою классификацию навыков, включающихся в понятие “softskills”:

- 1) социально-коммуникативные навыки (коммуникативные навыки, межличностные навыки, групповая работа, лидерство, социальный интеллект, ответственность, этика общения);
- 2) когнитивные навыки (критическое мышление, навыки решения проблем, новаторское (инновационное) мышление, управление интеллектуальными нагрузками, навыки самоучения, информационные навыки, таймменеджмент);
- 3) атрибуты личности и составляющие эмоционального интеллекта (эмоциональный интеллект, честность, оптимизм, гибкость, креативность, мотивация, эмпатия)»(19,с.. 355).

Обзор разных подходов, существующих в российской научной литературе, в отношении «softskills» представлен в коллективной статье сибирских исследователей. (13,с.200 - 201) Авторы констатируют, что в современной реальности «мягкие» навыки можно разделить на четыре группы: 1) базовые коммуникативные навыки, или коммуникативная грамотность (умение слушать, убеждать и аргументировать, вести переговоры, проводить презентации, публичные выступления, самопрезентация, командная работа, нацеленность на результат,

деловое письмо и т. д.); 2) навыки self-менеджмента (управление эмоциями, стрессом, собственным развитием, планирование и целеполагание, тайм-менеджмент, энергия, энтузиазм, инициативность, настойчивость, рефлексия, использование обратной связи); 3) навыки эффективного мышления, или интеллектуального мышления (системное, креативное, структурное, логическое, проектное, тактическое и стратегическое мышление, поиск и анализ информации, выработка и принятие решений); 4) управленческие навыки, или форсайт-управление (управление исполнением, планирование, постановка задач, мотивирование, контроль реализации задач, менторинг, коучинг, подача обратной связи, управление проектами, изменениями). (13,с.202)

Еще одной попыткой систематизации «навыков XXI века» является статья Е. С. Мироненко. В ее основе «анализ российских и зарубежных трендов, дополненный обзором релевантных количественных исследований. Сформирована теоретическая модель «компетенции XXI века». Результаты исследования показывают, что компетенции XXI века состоят из трех групп. Первая группа представлена основными или ключевыми компетенциями гражданина: грамотность, математика, научная грамотность и др. Во второй группе находятся генерация, обработка комплексной информации, общение, информация и идеи, решение проблем, сотрудничество, работа в команде и адаптивность к окружающей среде. Третью группу формируют компетенции с точки зрения информационно-коммуникационных технологий, или цифровые компетенции, к которым относятся технологические ресурсы и их уместное использование». (18,с.1 – 2)

Автор проводит границу между терминами «компетенция» и «навык». «Значение слова «навык» в русском языке несколько уже, чем содержание его английского аналога «skill». В русском языке навык – это способность осуществлять определенную деятельность, сформированная путем повторения и доведения до автоматизма. В дополнение к термину «навык» для описания способностей человека используется термин «компетенция».

В «Большом энциклопедическом словаре» (2000) под компетенцией понимается: 1) круг полномочий, предоставленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания и опыт в той или иной области». Анализируя публикации, посвященные компетентностному подходу, следует отметить, что каждый автор в зависимости от целей и объектов исследования по-разному трактует понятие «компетенция». Е. С. Мироненко принимает определение компетенции как комплексной характеристики готовности человека применять полученные знания, умения и личностные качества в профессиональной деятельности. В то время как компетентность отражает достижение определенного (отвечающего нормам качества) уровня результатов деятельности. Обладая некоторым объемом

профессиональных знаний, умений, навыков (компетенций), работник производит действия, отвечающие не только стандартам работы, но и личным мотивационным характеристикам и установкам на достижение хорошего результата. Таким образом, компетентность – это высший уровень профессионализма сотрудника. (18,с.3 – 4)

Характеризуя российские федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней, автор указывает, что в них используется модель, включающая три основные группы компетенций: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные. При этом упомянутые выше компетенции, отражающие способности выпускника к познанию и инициативной деятельности, «специально не выделяются и, в той или иной степени, «растворены» в группе общекультурных компетенций».

Федеральные государственные образовательные стандарты не содержат прямого перечисления предметных или универсальных компетентностей, как это сделано во многих странах. Компетентностный подход обозначен в стандартах, но проявляется не системно. Е. С. Мироненко, в целом являясь сторонником компетентностного подхода применительно к образованию подчеркивает, что у него есть как сторонники (В. А. Болотов, Е. Я. Коган, В. В. Лаптев, Н. В. Савчук, И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин, Л. Спенсер, Д. Макклеланд, Д. Равен), так и противники (М. В. Артамонова, М.Е. Бершадский, Р.В. Вайт). (20)

Постепенно от теоретических вопросов, по которым по-прежнему идут дискуссии, начался переход к практическому развитию «навыков XXI века» в российской школе. Коллектив авторов НИУ ВШЭ и других российских научных педагогических учреждений в рамках международного проекта Центра изучения инноваций в образовании ОЭСР поставили перед собой задачу разработать формат школьного занятия, который включал бы развитие «навыков XXI века» на материале конкретного школьного предмета.

Авторы отметили, что дискуссии о «навыках XXI века» начали спускаться на уровень школьного образования, здесь они концентрируются на способах внедрения их в массовую школу и на проблеме доступности новой педагогики для каждого ученика. (12,с.283) Акцент в исследовании, наряду с другими ключевыми компетенциями, был сделан на креативности.

Разработчики ОЭСР предложили модель пяти креативных склонностей для характеристики отдельного ученика:

- «любопытность (склонность выявлять, ставить, исследовать и критически оценивать интересные вопросы/проблемы в любой области);

- настойчивость (склонность проявлять упорство при встрече с трудностями, сохранять уверенность в условиях неопределенности и принимать на себя риск при разработке подходов к решению поставленной проблемы);

- воображение (склонность предлагать неординарные решения, опробовать и улучшать их, устанавливать связи между несовместимыми объектами, используя интуицию);

-совместимость с другими людьми (склонность делиться результатами своей интеллектуальной деятельности, поддерживать других и получать поддержку от них, работать в группе);

- дисциплинированность (создавать творческий продукт, используя имеющиеся знания и умения и приобретая новые, необходимые для его разработки, размышлять критически, принимать решения об улучшении продукта)». (12,с.286)

Коллектив, апробирующий сегодня в России Школьную Цифровую Платформу, ориентированную на персонализированную модель образования, в опубликованном в 2020 г. докладе под редакцией Е. И. Казаковой подчеркивает, что «фундамент по-настоящему эффективного и полезного образования заложен довольно давно, в том числе классиками отечественной психологии. Сегодня человечеству известно гораздо больше про работу мозга и о влиянии различных факторов на результативность обучения». (15,с.7) Авторы ссылаются на актуальные технологии и принципы, выработанные, психологическими и педагогическими школами.

К ним можно отнести:

- принципы, разработанные школой Л. С. Выготского: 1) обучение должно быть на адекватном развитию школьника уровне, 2) для работы в зоне ближайшего развития ребёнку нужен более опытный взрослый, ровесник или «умная» технология, 3) сознание хода умственных действий повышает результативность этих действий, 4) обучение происходит в деятельности, 5) действие имеет цель, сложное действие разбивается на простые операции, 6) для развития мыслительных действий требуется внешняя опора (система ориентиров);

- принципы отечественной педагогики (А. С. Макаренко, И. П. Иванов) и социальной психологии: 1) обучение — процесс социальный, 2) коллектив направляет деятельность;

- выводы сравнительных педагогических исследований и международный опыт:

1)оперативная и содержательная обратная связь — один из ведущих факторов эффективности образовательного процесса, 2) наличие выбора повышает мотивацию;

- современные технологии: 1) использование игровых технологий, которые удерживают внимание и мотивацию ребёнка, 2) цифровые технологии могут взять на себя рутинные операции учителя, 3) при наличии у информации цифрового следа, она может быть обработана и использована для персонализации траектории учащегося;

- принципы гуманистической психологии и педагогики (А. Маслоу, В. Сухомлинский, Ш. Амонашвили: 1) человек развивается во взаимодействии с окружающим миром и людьми, 2) школа создаёт условия — ребёнок делает выбор.

В статье профессора Российского университета дружбы народов Д. С. Ермакова рассматриваются методические вопросы развития «гибких» навыков в рамках программы Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» «Цифровая платформа персонализированного образования в школе». Для работы над выработкой механизма объективной оценки метапредметных результатов актуальными является ряд утверждений автора:

- «Гибкие» навыки развиваются в основном в процессе выполнения не каких-то специальных, а выбранных учеником плановых «жестких» предметных заданий (упражнения, игры, кейсы, исследования, проекты и пр., представленные в текстовой, графической, видео-, аудиальной, двигательной и т. п. формах) того или иного уровня (2.0, 3.0, 4.0).

- Задания помечаются (разработчиком либо учителем) тегами, связывающими их с теми или иными «гибкими» навыками. При этом могут быть определены весовые коэффициенты (кратные, дольные) значимости задания для развития конкретных навыков или их групп, что учитывается в ходе накопительного оценивания».(14)

В 2017 г. благотворительным фондом «Вклад в будущее» был инициирован проект «Универсальные компетентности и новая грамотность», направленный на концептуальное прояснение идущей трансформации школьного образования и ориентированный на ответы на три конкретных вопроса: 1) какие универсальные компетентности и виды грамотности важны (и как систематизировать их многочисленные списки), 2) как их формировать в школе, 3) как для этого начать трансформировать российскую школу уже сейчас. Главным отличием проекта авторитетный коллектив авторов (18 специалистов и разных стран) назвал его практическую направленность: подготовку рекомендаций для трансформации российской школы с учетом опыта наиболее успешных стран. Это определило приглашение факультетов образования ведущих исследовательских университетов из семи стран. (21,с.7)

Авторы международного доклада «Универсальные компетенции и новая грамотность: от лозунгов к реальности», рассмотрели варианты компетентностного подхода в советской и постсоветской России. (20, с.291 – 298) Проанализировав современные ФГОС, они сделали акцент на следующих проблемах:

- стандарты «не содержат четкого перечня компетентностей, как это сделано во многих национальных стандартах целого ряда стран;

- сам термин «компетенция» встречается в Стандарте бессистемно;

- вместе с тем Стандарты описывают не только предметные результаты образования, но также метапредметные и личностные образовательные результаты ученика. Список метапредметных (и отчасти — личностных) результатов становится аналогом перечня универсальных компетентностей;

- при этом ФГОС на данный момент не является документом, который непосредственно могут использовать учителя. В нем ожидаемые результаты образования сформулированы в общей форме для ступеней образования, а не для каждого года обучения». (20,с.297)

Метапредметные результаты, перечисленные во ФГОС, включают в себя разнородные сущности:

— когнитивные умения или даже действия (например, «умение осознанно использовать речевые средства»);

— различные виды грамотности (например, «смысловое чтение» — по сути читательская грамотность);

— компетентности (например, «ИКТ-компетенция»).

Критическим недостатком является отсутствие в Стандарте единой модели или методологии определения и отбора компетентностей. Итоговый перечень получается произвольным и подчас внутренне противоречивым. Не ясны связи между метапредметными результатами в рамках одного уровня обучения и между уровнями; нет ориентиров для мониторинга динамики развития компетентностей — ни в индивидуальном прогрессе при промежуточном оценивании, ни формально при переходе на следующий уровень обучения. В результате все специалисты, в чью зону ответственности попадают «компетентности» — методисты, учителя, разработчики оценочных инструментов, — испытывают трудности, не вполне понимая, каким образом оценивать сформированность метапредметных результатов. Примерные основные образовательные программы (ПООП) детализируют приведенные во ФГОС метапредметные результаты, разбивая их на более дробные элементы, но, к сожалению, не делают их яснее и по-прежнему не предлагают ориентиров для оценки их сформированности». (20, с.299)

В итоге авторы выделяют ряд нерешенных вопросов, среди которых можно выделить:

1) отсутствие учета возрастных особенностей учеников при адаптации общих педагогических практик к конкретным учебным ситуациям,

2) планирование учебного времени при формировании универсальных компетентностей,

3) соединение универсальных компетентностей и «предметных» результатов. (20, с.431)

3.2 Знания, навыки, установки, универсальные компетентности

Критикуя доклад на Всемирном экономическом форуме 2015 г. о «навыках XXI века», в котором было выделено 16 навыков, объединенных в три группы, авторы указывают, что в нем не объясняется различие между грамотностью и компетентностью. Критике подвергаются и более современные доклады. (20, с.34 – 35) Авторы приходят к выводу, что нет ключевых различий при использовании разных терминов для обозначения «навыков XXI века»: ключевые (основные) компетентности и компетенции, сквозные навыки, трансферные и трансверсивные навыки, «мягкие» навыки, универсальные учебные действия, личностные образовательные результаты, метапредметные образовательные результаты. (20,с.36) Авторы предлагают использовать термин **универсальные компетентности — это компетентности, которые необходимы каждому человеку для личного развития и самореализации, успеха на рынке труда, социальной включенности и активной гражданственности**. Они развиваются в процессе непрерывного обучения на протяжении всей жизни, в том числе с помощью формального, неформального обучения и спонтанного образования. Авторы считают, что «компетентность» и «грамотность» не являются синонимами. С другой стороны, в докладе не делается различий между компетенцией (= квалификацией) и компетентностью. Эти термины рассматриваются как синонимы. (20,с.37)

Компетентность - это интегрированный набор знаний, навыков и деятельностных установок, которые мобилизуются в определенном контексте для решения определенной задачи, для достижения определенного результата (ср.: Mulder 2011), при этом

1) знания включают факты, цифры, идеи, теории, которые уже известны и способствуют пониманию данной задачи или предмета;

2) навыки — это способности совершать конкретные действия и использовать имеющиеся знания для достижения результатов;

3) деятельностные установки — принципы, влияющие на то, как человек реагирует на идеи, людей и ситуации (ЕС 2018).

Знания

Предметные знания — это основной источник «силы» при решении сложных задач (Hambric, Mainz 2011, а также многие другие). В когнитивной психологии обычно различают декларативное и процедурное знание (declarative knowledge, procedural knowledge).

Декларативное знание — это знание фактов, которые человек запомнил и может извлечь из семантической долговременной памяти. Декларативное знание имеют в виду в ситуациях типа «знаю, что...», «знают о-то и то-то».

Процедурное знание, напротив, относится к ситуациям выполнения — «знаю, как что-либо делать». Оно состоит из операций, доступных в оперативной (или процедурной) памяти, которые обеспечивают способность человека осуществлять сложные когнитивные процессы без необходимости постоянного сознательного контроля отдельных их компонентов (Johnson 2003)

Навыки

В Кратком оксфордском словаре навык определяется как способность делать что-либо хорошо. Эта способность производна от знаний, практического опыта, обучения. Навыки — это ноу хау, необходимые в жизни человека. В повседневной коммуникации академической литературе упоминается множество навыков (навыки ручного труда, навыки использования инструментов и механизмов, профессиональные, производственные, социальные, эмоциональные, математические навыки, навыки рассуждения и решения задач и др.).

Общепризнано, что навыки:

- поддаются воздействию;
- их «можно развивать с помощью практики и совершенствовать с помощью повседневного опыта» (ОЭСР 2015, р. 18);
- подразумевают способность и возможность выполнять действие легко, качественно и гибко.

Таким образом, понятие «навык» означает выполнение действия на определенном уровне, то есть с определенной точностью и скоростью.

В российской литературе по компетентностному подходу (и в целом в российской психологической традиции) навыки, как правило, связываются не с комплексными задачами, но с конкретными узкими операциями, действиями (которые могут выполняться «на автомате»); хотя все чаще и в российскую литературу проникают выражения «гибкие навыки» или «навыки XXI века», подразумевающие комплексные результативные действия, для которых мы используем выражение «универсальные компетентности».

Установки

С психологической точки зрения установки — это образ мышления, восприятия или поведения, который отражает состояние (ср.: Seel 2003), «ментальное и психофизиологическое состояние готовности к действию, образующееся на основе опыта, которое осуществляет управляющее или динамическое влияние на реакции индивида по отношению ко всем объектам и ситуациям, с которыми он связан». Желание человека имеет непосредственное отношение, может быть объектом установок. В работах ОЭСР выделяются установки по отношению к себе, к обучению, работе, а также к решению задач. В психологической литературе выделяют три компонента структуры установок: когнитивный (мнения), аффективный (чувства по отношению

к чему-либо) и волевой (поведенческие намерения). Примером установки может быть представление о сложности задачи, об итоговом результате и его важности. В структуру компетентностей входят установки по отношению к решению задач, к деятельности. Поэтому их можно называть деятельностными установками.

Подход, представленный в Докладе, опирается на трехкомпонентную модель, которая объединяет знания, навыки и установки, но с основным акцентом на навыках. Систематическая тренировка навыков путем интенсивной целенаправленной практики весьма эффективна (Baartman, deBruijn 2011; Eversetal. 1998), это фундаментальная основа для развития компетентностей.

Развитие компетентностей зависит также от устойчивых личностных характеристик, постоянных и относительно стабильных аспектов индивидуальности человека. Интересы и мотивация — это личностные характеристики, которые коррелируют с компетентностями человека (ср.: Ericsson, Roring, Nandagopal 2007).

Основные универсальные компетентности

Авторы представленного подхода утверждают, что есть три основные (ключевые) универсальные компетентности, каждая из которых объединяет знания, навыки и установки:

- компетентность мышления (познания);
- компетентность взаимодействия с другими людьми;
- компетентность взаимодействия с собой.

1. Компетентность мышления (познания):

- способность понимать, анализировать и интерпретировать задачу, искать и выявлять закономерности и тенденции в массиве фактов; идентифицировать неявные свойства предметов и процессов, находить скрытые ресурсы, нужные для решения задачи; выстраивать причинно-следственные цепочки, в том числе разветвленные, с необходимой степенью детализации; применять формальную логику в случае недостаточного знания; выявлять, различать и классифицировать первичные и вторичные факторы, противоречия и сходства и т.д.;

- креативное мышление, изобретательность, инновационное мышление (включая субъективное и объективное творчество); генерация и исследование идей; эффективное принятие решений в ситуациях новизны и неопределенности, при недостатке информации и т.д.;

- системное и интегративное мышление, выявление и интерпретация закономерностей, их ограничений и универсальности; симуляция и моделирование сложных процессов и

явлений (выбор и учет значимых факторов, принятие решений в изменчивой среде, в том числе в сетевой, управление рисками, умение компенсировать провалы и поддерживать устойчивость системы, выбирать баланс между скоростью при выполнении известного алгоритма решения

и адаптивностью к изменившимся условиям) и т.д.; выбор способа решения сложных задач, включая открытые задачи с несколькими решениями, умение предлагать несколько решений и т.д.

2. Компетентность взаимодействия с другими людьми:

- способность сотрудничать и взаимодействовать, устанавливать, развивать и поддерживать социальные связи в качестве лидера и участника команды, брать и распределять ответственность, координировать командную работу; способность вести переговоры (способность убеждать других, обосновывать свою позицию, уважать интересы других, учитывать социальное и культурное разнообразие), разрешать конфликты, понимать возможность объективных конфликтов интересов между социальными группами; способность поддерживать с людьми сильные и слабые связи (Granovetter 1973).

3. Компетентность взаимодействия с собой:

- саморегуляция, самоконтроль; эмоциональное осознание и регуляция эмоций;
- самоорганизация, планирование своих действий (способность действовать интуитивно и осознанно, мобилизовать себя на выполнение задач, выбирать стратегию настойчивости или гибкости).

4. Обеспечение преемственности в формировании навыков XXI века на разных уровнях образования

Универсальные учебные действия характеризуются тем, что:

1. носят надпредметный и метапредметный характер;
2. обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса;
3. лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания;
4. обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических особенностей учащегося;
5. обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития, саморазвития и самосовершенствования личности.(22)

Особое место занимают регулятивные универсальные действия, без которых невозможно освоение всех остальных УУД, поскольку в их основе находится произвольность как сознательная, преднамеренная, опосредованная регуляция действия в соответствии с изменяющимися условиями. Регулятивные УУД обеспечивают организацию учебной деятельности посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности достижения или усвоения. Регулятивные универсальные действия присутствуют в любом виде деятельности, включая познавательную и коммуникативную, а также обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельностью и обеспечивает базу для последующего образования и самосовершенствования.

Среди регулятивных универсальных учебных действий учащихся особую значимость имеют самоконтроль и самооценка, которые непосредственно обеспечивают реализацию субъектной позиции ребенка в учебном процессе.(23)

Под оценкой понимается заключение о ходе и результатах обучения, содержащее его качественный и (или) количественный анализ и имеющее целью стимулировать повышение качества учебной деятельности учащихся.

Под самооценкой — содержательная и развернутая характеристика учеником результатов собственной деятельности.

Самооценка УУД предполагает готовность и способность контролировать себя в процессе учебной деятельности и своевременно фиксировать ее промежуточные результаты. В силу психовозрастных особенностей формирующий этап самооценочной деятельности должен быть обеспечен неким комплексом критериев, опираясь на которые ученик устанавливает фактический уровень достижения тех или иных образовательных результатов. (24)

4.1 Формирование произвольности поведения и деятельности у младших школьников

Большие сдвиги в период младшего школьного возраста происходят в сфере произвольных форм поведения и деятельности ребенка.

К моменту поступления в школу у детей возникает такой уровень развития мотивационной сферы, который позволяет им действовать согласно принятому намерению. Однако это новообразование складывается лишь к концу дошкольного возраста и

представляет собой самый начальный этап формирования произвольности поведения и деятельности ребенка.

Под влиянием нового образа жизни, который связан с поступлением в школу, произвольность в поведении и деятельности ребенка претерпевает значительный путь развития.

Известно, что типичная дошкольная деятельность (будь то игра или игрового типа занятия) является прежде всего деятельностью процессуальной и необязательной; не требуется, чтобы в качестве результата возникал объективно значимый продукт. Вследствие этого она носит преимущественно произвольный характер.(25, с.273)

Л. С. Выготский считал, что дифференциация игры и труда, происходящая в жизни ребенка, поступившего в школу, является отличительной чертой в ситуации развития детей младшего школьного возраста и приводит к формированию, как он считал, главного новообразования данного периода развития ребенка — произвольности его психических процессов и функций.

Основным для развития произвольности в этом возрасте является умение ребенка не только руководствоваться целями, которые перед ним ставит взрослый, но и умение самому ставить такого рода цели и в соответствии с ними самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность.

Процесс формирования произвольности осуществляется постепенно на протяжении всего младшего школьного возраста.

Переход к обучению в школе формирует не только произвольность поведения ребенка, но и произвольный характер его познавательных психических процессов.

Как известно, произвольный характер имеет не только учебная деятельность, взятая как целое, но и та ее часть, которая заключается в самом процессе усвоения знаний.

О произвольном характере процесса усвоения знаний с особой отчетливостью свидетельствуют исследования Д. Б. Эльконина и его сотрудников. Они поставили задачу выявить внутреннюю структуру процесса усвоения знаний и найти наиболее эффективные пути его организации (26, с.32) Эти исследования позволяют видеть, какое огромное влияние на развитие именно произвольного характера умственных процессов ребенка оказывает учебный процесс, построенный с соблюдением условий, намеченных авторами. Они считают, что, во-первых, усвоение знаний должно осуществляться в форме действий ребенка по образцу. Такие действия обязательно требуют сознательности и произвольности их организации. Во-вторых, необходим постоянный самоконтроль учащихся, т. е. выполнение ими сравнения своих действий с образцом, установления правильности

получаемого результата и регуляции своих действий в соответствии с данными самоконтроля.

Согласно взглядам Л. С. Выготского, каждый возрастной период характеризуется особым строением сознания в целом (особой структурой межфункциональных связей и отношений), что, в свою очередь, обуславливает особый характер и особую роль каждой, входящей в структуру сознания психической функции.(25. с. 151)

4.2 Развитие самооценки и ее роль в формировании личности подростка

Для развития ребенка решающую роль имеют оценки со стороны окружающих, особенно взрослых. Только наличие положительной оценки создает у детей переживание эмоционального благополучия, что является необходимым условием для нормального формирования личности. Вместе с тем, как показало исследование Е. А. Серебряковой (25, с. 157), на основании этой оценки, а также на основании учета результатов собственной деятельности у детей формируется самооценка, которая постепенно к концу подросткового возраста начинает приобретать для них не меньшее, а подчас даже большее значение, чем оценка окружающих.(25,с.361)

Результаты исследования с достаточной статистической надежностью показали, что уже в младшем школьном возрасте около половины учащихся ориентированы на самооценку. В последующих классах число «самооценочных» учеников неукоснительно растет, но наиболее существенные в этом отношении сдвиги происходят именно в подростковом возрасте. Следовательно, подростковый возраст является периодом оптимального развития самооценки, и именно в этом возрасте усиливаются значение и роль самооценки в формировании личности ребенка.

Значение и роль самооценки в подростковом возрасте усиливаются еще и тем фактором, что острые аффективные переживания решающим образом влияют на формирование характера. Исследования обнаруживают, что дети с аффективными переживаниями, возникшими на основе конфликта между самооценкой ребенка и его притязаниями, вместе с тем обладают и соответствующими аффективными формами поведения.

Они склонны к преувеличенным и неадекватным реакциям, они обидчивы, агрессивны, недоверчивы, подозрительны, упрямы и т. д. Это портит их взаимоотношения с окружающими, делает их неуживчивыми и труднопереносимыми в коллективе. Длительное же сохранение такого рода поведения и таких взаимоотношений с людьми приводит к тому, что указанные аффективные формы поведения закрепляются и могут стать устойчивыми чертами характера. Следовательно, отрицательные черты возникают у ребенка реактивно как форма его защиты от труднопереносимых переживаний, и начало формирования таких черт часто относится именно к подростковому возрасту. (25, с 364)

Д. Б. Эльконин выделяет в подростковом возрасте два периода: младший подростковый возраст (12—14 лет), в котором ведущей деятельностью является интимно-личностное общение со сверстниками, и старший подростковый возраст, или раннюю юность (15—17 лет), где ведущей является учебно-профессиональная деятельность (овладение системой научных понятий в контексте предварительного профессионального самоопределения).

Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребёнка. Процесс обучения задаёт содержание и характеристики учебной деятельности ребёнка и тем самым определяет зону ближайшего развития универсальных учебных действий.

В основу выделения базовых универсальных учебных действий в каждом виде—личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных—положена концепция структуры и динамики психологического возраста(Л. С. Выготский) и теория задач развития (Р. Хевигхерст), что позволит реализовать системный подход и дифференцировать те конкретные универсальные учебные действия, которые находятся в сенситивном периоде своего развития и являются ключевыми в определении умения учиться для основного общего образования. (26)

Именно на ступени основного общего образования происходит интенсивное развитие новообразования – формирование навыков взаимодействия, выстраивания отношений с окружающими, определение своего положения в группе.

Динамика социальных мотивов школьников*

	Ответы учащихся по классам, %								
Мотивы учебной деятельности	1-2	3	4	5	6	7	8	9	10

Стремление к положению школьника	80	63	26	16	21	25	18	13	12
Завоевание определенного места в коллективе	20	37	67	74	46	45	37	27	14
Положение в будущем	0	0	3	7	23	22	20	45	69

* Источник: Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С

4.3 Основной компонент социальной ситуации развития старшего школьника

Старший школьный возраст очень мало изучен в психологии, большинство исследований, относящихся к школьному возрасту, приходится на подростковый период развития. Это не может быть объяснено только сложностью самого предмета изучения, как это часто делается; здесь имеют место гораздо более серьезные и глубокие причины. Дело заключается в том, что если подходить к развитию с точки зрения тех изменений, которые происходят в отдельных психических процессах и функциях, то трудно найти качественное своеобразие в развитии личности старшего школьника. С этой точки зрения все основные новообразования уже заканчиваются в подростковом возрасте и на долю старшего школьного возраста остается лишь их укрепление и совершенствование. Именно в подростковом возрасте происходят становление высших форм мышления — мышления в понятиях — и перестройка на этой основе всех других познавательных психических процессов. (25, с.366)

В психологии период подросткового и старшего школьного возраста часто объединяются друг с другом в один этап психического развития, в котором первая фаза (собственно подростковый возраст) отличается возникновением новых особенностей, свойственных этому периоду развития, а вторая его фаза (старший школьный, или юношеский, возраст) рассматривается как фаза нарастающей стабилизации психических и физиологических процессов, фаза закрепления всех прежних приобретений ребенка и их совершенствования.

Рассматривая становление личности старшего школьника, необходимо остановиться еще на одном процессе, составляющем одновременно и важнейшее условие и содержание развития в этом возрасте. Мы имеем в виду формирование у старших школьников мировоззрения, т. е. выработку своих собственных взглядов в области науки, общественной жизни, политики и морали. (27, с.381)

Этот процесс подготовлен всем предшествующим психическим развитием школьника и, в частности, становлением в подростковом возрасте мышления в понятиях.

В связи с образованием понятий, указывает Л. С. Выготский, происходит перестройка всего содержания мышления школьника; оно направляется на новые стороны и области действительности, которые были недоступны ребенку раньше. «Познание в истинном смысле слова, — говорит он, — наука, искусство, различные сферы культурной жизни могут быть адекватно усвоены только в понятиях», «Целый мир глубоких связей, лежащих за внешней видимостью явлений, мир сложных взаимоотношений и отношений внутри каждой сферы действительности и между ее отдельными сферами раскрывается только перед тем, кто подходит к нему с ключом понятия». (29)

Рассмотренные сами по себе познавательные психические процессы старшего школьника не обнаруживают заметного качественного сдвига по сравнению с успехами, достигнутыми в этом отношении в подростковом возрасте. Уже у подростка в качестве основного новообразования возникло мышление в понятиях, категориальные формы восприятия, логическая память, дискурсивное мышление. Таким образом, нет ни одной интеллектуальной операции в познавательной деятельности старшего школьника, которой не было бы у подростка. И тем не менее эта деятельность, рассмотренная как деятельность личности, с учетом функции, которую она выполняет в удовлетворении основных потребностей возраста, обнаруживает свою особую, качественно иную характеристику. (28, с.384)

В отличие от подростка, который в значительной степени обращен на познание самого себя, своих переживаний, в отличие от младшего школьника, который целиком поглощен вниманием к внешнему миру, учащиеся старших классов школы стремятся познать этот внешний мир в целях нахождения в нем своего места, а также для того, чтобы получить опору для формирующихся у них взглядов и убеждений. Таким образом, старшие школьники, так же как и младшие, обращены вовне, но они не просто познают окружающее, а вырабатывают о нем свою собственную точку зрения. Эта общая мотивационная направленность учащихся старшего школьного возраста и создает своеобразие их познавательной деятельности.

Основная идея нашего подхода проектированию единой, обеспечивающей преемственность между уровнями начального, основного и среднего общего образования, системы оценки метапредметных результатов в части сформированности у обучающихся «навыков XXI века» - **осуществление развития метапредметных навыков на основе преемственности возрастных психологических особенностей (динамики социальных мотивов) с использованием системы разноуровневых работ для формирования и оценивания достижения УУД.**

Безусловно, формирование различных видов УУД идет на всех уровнях общего образования, однако, в работах таких известных ученых и практиков, как Л. С. Выготский, Л.И.Божович, Д.Б.Эльконин, доказано, что формирование тех или иных навыков у учащихся связано с их возрастными психологическими особенностями.(26,27,30)

Обобщая выше сказанное, мы можем представить наш подход в следующем виде:

Уровень общего образования	Возрастные психологические особенности	Универсальные компетентности
Начальное общее	Процесс формирования произвольности (поведения и познавательных процессов). <i>Регулятивные УУД.</i>	Компетентность взаимодействия с собой (саморегуляция, самоконтроль, эмоциональное осознание и регуляция эмоций, самоорганизация, планирование своих действий (способность действовать интуитивно и осознанно, мобилизовать себя на выполнение задач, выбирать стратегию настойчивости или гибкости).
Основное общее	Основным мотивом школьников на уровне основного становится желание самоутвердиться, занять место в социальном окружении. <i>Коммуникативные УУД.</i>	Компетентность взаимодействия с другими людьми (способность сотрудничать и взаимодействовать, устанавливать, развивать и поддерживать социальные связи в качестве лидера и участника команды, брать и распределять ответственность, координировать командную работу, способность вести переговоры (способность убеждать других, обосновывать свою позицию, уважать интересы других, учитывать социальное и культурное разнообразие), разрешать конфликты, понимать возможность объективных конфликтов интересов между социальными группами;
Среднее общее	У старшеклассников мотивы учения начинают воплощать их потребности	Компетентность мышления (познания): способность понимать, анализировать и интерпретировать задачу,

	<p>и стремления, связанные с их будущей позицией в жизни и с их профессиональной деятельностью.</p> <p><i>Познавательные УУД.</i></p>	<p>искать и выявлять закономерности и тенденции в массиве фактов, находить скрытые ресурсы, нужные для решения задачи; выстраивать причинно-следственные цепочки, креативное мышление, изобретательность, инновационное мышление; генерация и исследование идей, системное и интегративное мышление, выявление и интерпретация закономерностей, их ограничений и универсальности; выбор способа решения сложных задач, включая открытые задачи с несколькими решениями, умение предлагать несколько решений и т.д.</p>
--	---	--

Так, на уровне начальной школы основное внимание будет уделяться формированию и оценке регулятивных УУД, т.к. у обучающихся уже имеется определенный уровень развития познавательных интересов, хотя они и неустойчивы, и поэтому требуют специального целенаправленного развития произвольности.

Основным мотивом школьников на уровне основного общего образования становится желание самоутвердиться, занять место в социальном окружении, выстроить отношения, и здесь акцент необходимо делать уже на формировании коммуникативных УУД и самооценке.

На уровне среднего общего образования снова меняется основной социальный мотив. У старшеклассников мотивы учения начинают воплощать их потребности и стремления, связанные с их будущей позицией в жизни и с их профессиональной деятельностью. Старшие школьники - это люди, обращенные в будущее. На этот уровень обучающийся должен входить с сформированными на базовом уровне познавательными, регулятивными и коммуникативными группами УУД, и в течение 2-х лет должна вестись работа по целенаправленному совершенствованию этих навыков, а система оценки должна зафиксировать их динамику.

Все вышеизложенное и определяет актуальность и практическую значимость **основной идеи** – осуществление развития метапредметных навыков на основе преемственности возрастных психологических особенностей (динамики социальных

мотивов) с использованием системы разноуровневых самостоятельных работ для формирования и оценивания достижения УУД – «навыков XXI века».

5. Технология самостоятельной контрольно-оценочной деятельности обучающегося

5.1 Теоретические основания, требования и инструменты самостоятельной контрольно-оценочной деятельности

Исследование самооценки и характеристик познавательной сферы личности, а также их взаимосвязи затрагивает сферу разработки новых и оценки уже имеющихся методик контроля и оценки образовательных результатов обучающихся, которые должны обеспечивать достижение планируемых образовательных результатов, повышение мотивации обучающихся к познавательной деятельности, содействовать формированию позитивной и адекватной самооценки личности. Поэтому концептуальным основанием для разработки технологии самостоятельной контрольно-оценочной деятельности обучающихся стали:

- учение о психологической структуре деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев);
- концепция учебной деятельности в системе развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.);
- концепция самостоятельной познавательной деятельности школьников (П.И. Пидкасистый, Г.Д. Кириллова, И.А. Зимняя, О.Б. Даутова);
- концептуальные позиции по проблеме самооценки результатов учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, А.Г. Захарова, Г.Ю. Ксензова, А.Б. Воронцов, А.Г. Асмолов и др.).

Кроме того, нами были учтены те требования ФГОС общего образования, которым должна соответствовать современная система оценивания:

- постановка перед учеником задачи оценивания своей деятельности: не учитель оценивает ученика и сообщает ему оценку в готовом виде, а ученик оценивает результаты своей деятельности;
- смещение предмета оценивания ученика от знаний к учебным действиям, их результатам, способам учебного взаимодействия;
- возможность сравнения учеником своих предшествующих и последующих достижений;
- получение учеником представление о том, как улучшить результаты своей деятельности, что именно следует совершенствовать;

- формирование у учащегося умения сотрудничать с учителем и самостоятельно вырабатывать и применять критерии дифференцированной оценки в учебной деятельности, включая умение проводить анализ причин и неудач и выделять недостающие операции и условия, которые бы обеспечили успешное решение учебной задачи;
- организация учебного сотрудничества учителя с учеником, основанного на взаимном уважении, доверии и принятии каждого ребенка.

Использование данной технологии направлено на формирование самооценочной деятельности обучающихся, развитие ими адекватной содержательной самооценки, как одного из ключевых результатов, заложенных во ФГОС общего образования.

Под самооценочной деятельностью обучающихся мы понимаем учебную деятельность с целью формирования адекватной содержательной самооценки, которая представлена в виде осуществления специальноорганизованных частных самооценочных действий, и рассматриваем ее как технологию деятельностного типа (технологию метапознавательной деятельности, в которой «субъектная позиция ученика становится определяющим фактором образовательного процесса, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей» (1, с.139]).

Ключевым элементом рассматриваемой технологии является работа обучающегося с Дневником самооценки в процессе самостоятельной работы.

ДНЕВНИК САМООЦЕНКИ УЧЕНИКА

Фамилия, имя _____

Класс _____ **Дата** _____

Предмет _____

Тема _____

№ варианта _____ **Твоя отметка (прогноз)** _____

Цель работы

Порядок действий при выполнении задания

Контроль за выполнением (проверяем себя по критериям)

Твоя отметка (результат) _____

Если отметки (прогноз и результат) не совпали, как ты думаешь почему?

1. Не понял задание
2. Выбранное задание оказалось для меня сложным
3. Не изучил необходимый материал в полном объеме

4. Допустил ошибки по невнимательности
5. Не хватило времени
6. Помешала обстановка в классе
7. Другое _____

Что нужно сделать, чтобы улучшить результат _____

Обращался ли ты за помощью во время выполнения работы?

Да _____ Нет _____

Если да, то в чем она состояла?

1. Объяснить смысл задания
2. Объяснить формулировку задания (термин, знак)
3. Объяснить, как оформить работу
4. Другое _____

**Глаголы-помощники (для формулировки цели и порядка действий при выполнении задания)*

1. Ознакомиться, выбрать, назвать, перечислить, написать.....
2. Понять, объяснить, дать определение, назвать примеры.....
3. Применить, проиллюстрировать, сравнить, обосновать.....
4. Проанализировать, систематизировать, раскрыть особенности, составить перечень.....
5. Сделать вывод, обобщить, изложить свое мнение, предложить свой вариант.....
6. Оценить значимость, оценить возможности, высказать критические суждения.....

Цель работы определена

1. Верно 2. С ошибкой 3. Неверно
(заполняется учителем)

Отметка учителя _____

При разработке структуры ДСУ были учтены следующие комплексные умения самоконтроля и самооценки учебно-познавательной деятельности обучающихся:

1. Умение диагностировать и анализировать состояние своей учебно-познавательной деятельности.
2. Умение планировать и конструировать процесс своей учебно-познавательной деятельности.
3. Умение организовать осуществление своей учебно-познавательной деятельности в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией.
4. Умение оценивать свою учебно-познавательную деятельность и ее результаты с выходом в рефлексивную позицию.

5. Умение корректировать и совершенствовать свою учебно-познавательную деятельность.

Систематическое использование ДСУ позволяет формировать у обучающихся адекватную содержательную самооценку. Под адекватной самооценкой нами понимается ее соответствие общепринятым эталонам, которые должны быть использованы в оценочной деятельности и учителя, и обучающегося, а под содержательность – её информативность. «Оценка должна сообщать ученику, что способствует и что препятствует его учебному прогрессу. Оценка должна быть развернутой, нести информацию об успехах и неудачах ребенка, должна быть емкой, но доступной для использования непосредственно в процессе учебной деятельности, на уроке». (31, с. 17).

При работе с Дневником самооценки обучающийся осуществляет как прогностическую, так и ретроспективную оценку на основе предлагаемых критериев. Ретроспективная самооценка – это оценка уже выполненной работы, она проще прогностической, поэтому формирование самооценки следует начинать с нее. Прогностическая самооценка является «точкой роста» самой способности школьников к оцениванию себя. Поэтому ученик при работе с ДСУ:

- оценивает себя до выполнения работы, а затем соглашается или не соглашается сам с собой после ее выполнения;
- оценивает себя до выполнения задания, а затем еще раз – после учительской проверки.

В целом, такое оценивание помогает ребенку более объективно и осознанно относиться к выставленному учителем итоговому баллу. Учитель же, выставляя такие баллы, оценивает каждого ученика индивидуально, учитывая его самооценку, личные возможности и индивидуальный рост. Как показало проведенное нами исследование, результатом систематического использования ДСУ в рамках проведения самостоятельных работ стало то, что более 65% восьмиклассников считает, что планируемая ими отметка полностью совпадает с отметкой педагога и выставленная им отметка является объективной; среди обучающихся 10-х классов так считает более 70% обучающихся. Таким образом, можно сделать вывод, что если под показателями адекватности самооценки мы понимаем совпадение прогностической и ретроспективной самооценок деятельности ученика и совпадение оценки учителя и ученика, то систематическое использование данной технологии самооценочной деятельности позволяет достигнуть достаточно высоких результатов по формированию адекватной самооценки обучающихся.

Предлагаемая структура Дневника самооценки соответствует структуре регулятивных метапредметных действий и содержит:

- *целеполагание* - обучающийся самостоятельно формулирует цель работы;
- *планирование* – далее составляет план работы;
- *прогнозирование* – обучающийся выставляет планируемую отметку за выполнение работы (прогноз);
- *контроль* - контроль за выполнением (сравнение с критериями, эталоном);
- *коррекция* – осуществляется на основании сравнения полученного результата с прогнозируемым;
- *самооценка* – итоговая отметка (результат);
- *рефлексия* – обучающийся отвечает на вопрос: «Что нужно сделать для улучшения результата?».

Самостоятельная контрольно-оценочная деятельность, осуществляемая обучающимся в ходе выполнения самостоятельной работы и заполнения ДСУ характеризуется:

- комплексностью: содержит комплекс параметров, отражающих учебные достижения обучающихся как в предметной, так и в метапредметной области;
- содержательностью: раскрывает содержание и результаты деятельности ученика;
- объективностью, которая является следствием ее определенности и открытости: оценка является педагогическим инструментом и средством ученической самооценки; сопоставление оценки ученика и учителя обеспечивает объективность оценки;
- диагностичностью: оценка несет конкретную информацию о достижениях ученика и его проблемах; она позволяет сравнивать сегодняшние достижения школьника с его же успехами некоторое время назад, планировать дальнейшую учебную деятельность.
- технологичностью: оценка предполагает соблюдение определенной последовательности действий учителем и учеником: она связана с планированием учебной деятельности, процессом выполнения учебного задания и этапом анализа ее результатов.

Таким образом, использование Дневника самооценки учащегося может стать одним из решений проблемы, связанных с созданием условий, ограничивающих отрицательное влияние отметок на формирование личности школьника, т.к. оценочная деятельность не отделяется от учебно-познавательной деятельности, не завершает учебный процесс, а сопровождает его на всех этапах. Однако при организации и осуществлении образовательной деятельности для эффективного использования технологии самооценочной деятельности должны быть созданы определенные условия.

5.2 Создание организационно-педагогических условий для осуществления самостоятельной контрольно-оценочной деятельности обучающихся

Самооценочная деятельность обучающихся организуется в рамках самостоятельной работы, представленной как технология организации самостоятельной деятельности, и

коррелирует с ее этапами. При разработке самостоятельных работ мы используем классификацию самостоятельных работ, предложенную П.И. Пидкасистым, (32) в которой самостоятельные работы обучающихся он подразделяет на:

- 1) самостоятельные работы по образцу,
- 2) реконструктивно-вариативные,
- 3) эвристические,
- 4) творческие.

Все самостоятельные работы формируются с учетом требований ФГОС ООО и включают оценку не только предметных, но и других видов результатов. (Приложение 1)

Технология самооценочной деятельности обучающихся представляет собой единство деятельности учителя и учащихся и может быть представлена взаимосвязанными алгоритмами деятельности педагога и обучающихся.

Алгоритм деятельности педагога может быть представлен следующими этапами:

- разработка учителем для каждого конкретного случая чётких эталонов оценивания (критериев);
- создание необходимого психологического настроения обучающихся на анализ и оценку собственных результатов;
- обеспечение ситуации, когда эталоны оценивания учащимся известны и обучаемые самостоятельно сопоставляют с ними свои результаты, делая при этом соответствующие выводы об эффективности работы;
- проверка работ в соответствии с заявленными критериями;
- обеспечение педагогической поддержки обучающихся;
- составление совместно с обучающимися собственной программы деятельности на следующий этап обучения с учётом полученных результатов.

Спецификой самостоятельной работы обучающихся является то, что она предполагает уровневый подход к учебной деятельности учащихся. Им предоставляется возможность выбора заданий из четырех уровней сложности, к каждому из которых должны быть разработаны и критерии оценивания. На основании результатов нашей работы, анкетирования педагогов наиболее сложным, но и интересным моментом, подготовительного этапа является именно процесс подбора и разработки заданий и критериев оценивания. В настоящее время в методической литературе достаточно сложно найти подходящие задания, поэтому достаточно часто педагогам приходится делать это самостоятельно. Поэтому администрации образовательной организации, методической службе школы необходимо создать такую внутришкольную систему повышения

квалификации, которая позволит повысить компетенции педагогов в сфере критериального оценивания, развить у них проектировочные, конструктивные и диагностико-аналитические умения, необходимые для организации и осуществления самостоятельной контрольно-оценочной деятельности обучающихся.

Еще одним важным моментом при системном использовании технологии самооценочной деятельности обучающихся является необходимость формирования у обучающихся ориентировочной основы оценивания. Работа в данном направлении должна включать:

- формирование умения определять операциональный состав действия – составление алгоритмов выполнения задания;
- составление критериев оценивания на основе предъявленных требований и эталонов;
- демонстрацию оценочных суждений учителем;
- уточнение, дополнение и возможные изменения оценочных шкал;
- использование критериев, разных оценочных шкал при взаимооценивании;
- работу с листами самооценки, в которых зафиксирован операциональный состав предметных и универсальных учебных действий.

Данная работа должна проводиться систематически всеми учителями-предметниками.

Технология самооценочной деятельности обучающихся в процессе самостоятельной работы включает в себя следующие этапы:

- подготовительный,
- этап целеполагания (реализуется совместно с учеником),
- деятельностный этап осуществления самостоятельной деятельности учеником (осуществление педагогического руководства и поддержки),
- рефлексивный (реализуется совместно с учеником),
- аналитический.

Основной целью оценки самостоятельной работы обучающегося является ориентация его на успех, формирование адекватной самооценки и уровня притязаний, поэтому важную роль играет педагогическая поддержка ученика как в процессе подготовки и выполнения самостоятельной работы, так и в дальнейших действиях.

Мы предлагаем использовать такие формы педагогической поддержки как обучение без принуждения (основанное на интересе, успешности ребенка), поддержка в предоставлении учителем оценочных эталонов выполнения каждой операции в составе учебного действия, возможность коррекции, создание условий для совершенствования

учебной деятельности ученика, диалектического перехода от выполнения заданий на репродуктивном уровне к работе, выполняемой на продуктивном уровне мыслительной деятельности, на основе разработанной учителем системы самостоятельных работ. А также оказание помощи в осознании учениками своих индивидуальных возможностей и способностей посредством ориентации ученика на сравнение его сегодняшних достижений ученика с собственными «вчерашними» достижениями.

В свою очередь **алгоритм деятельности ученика** по реализации самооценочной деятельности может быть представлен в виде следующей последовательности действий:

- анализ вариантов самостоятельной работы и критериев оценки;
- выбор варианта самостоятельной работы;
- прогноз отметки в соответствии с критериями;
- выполнение самостоятельной работы;
- применение к выполненной работе соответствующих критериев;
- определение степени соответствия им работы;
- фиксация полученных результатов в ДСУ.

Частично процесс использования обучающимся Дневника самооценки был описан в предыдущих параграфах, поэтому остановимся только на содержании оценочной деятельности обучающихся.

В описываемой нами технологии самооценочная деятельность обучающихся включает последовательно следующие виды самооценки: прогностическую, корректирующую и ретроспективную.

Прогностическая самооценка выступает как регулятор активности обучающегося при включении его в самостоятельную деятельность. Чтобы дать прогностическую оценку, обучающемуся необходимо оценить уровень своих возможностей (притязаний), выбрав один из четырех вариантов различного уровня сложности заданий.

Назначение актуальной или корректирующей самооценки заключается в осуществлении контроля за деятельностью и внесении необходимых корректив. Корректирующая самооценка позволяет ученику накапливать информацию о степени достижения целей и основывается на анализе способов действия. В самостоятельной работе корректирующая самооценка осуществляется на деятельностном этапе и заключается в ориентации на разработанные на этапе целеполагания алгоритм и критерии. Обучающийся осуществляет контроль соответствия каждого этапа работы критериям и при необходимости изменяет способ действия.

Ретроспективная самооценка в самостоятельной оценочной деятельности обучающегося выполняется на завершающих (оценочном и рефлексивном) этапах деятельности, где подводятся итоги на основе соотнесения цели и результата. Ученик возвращается к оценке своих возможностей и проверяет совпадение его прогноза с результатом.

На рефлексивном этапе самостоятельной работы на основе анализа собственного продвижения в учебном материале, определения своих трудностей и способов их преодоления, учащийся ставит перед собой задачи совершенствования учебной деятельности, составляет план дальнейшей работы.

В формировании контрольно-оценочной деятельности большую роль играет получение обучающимся «обратной связи». Поэтому по итогам работы с обучающимися проходит ее обсуждение.

6. Автоматизированная информационная система сбора данных оценки метапредметных результатов учащихся в части «навыков 21 века»

Для сбора и анализа информации о результатах самостоятельной контрольно-оценочной деятельности обучающихся была разработана **Автоматизированная информационная система**. (Приложение 2)

Целями данной системы являются:

1. Автоматизация сбора, анализа и визуализации данных о самооценочной деятельности обучающихся в рамках реализации требований федеральных государственных образовательных стандарта общего образования.

2. Автоматизация реализации методической составляющей самооценочной деятельности.

Решаемые задачи:

1. Предоставление программного интерфейса для удобного ввода информации об учащихся из формы «Дневник самооценок».

2. Проведение автоматических расчетов показателей в соответствии с заложенными методиками.

3. Визуализация результатов расчетов в виде определённых форм таблиц и графиков.

4. Выгрузка всей занесённой информации и рассчитанных показателей в формат MSExcel для расширенного анализа при необходимости.
5. Выгрузка визуализированной информации в формат MSWord для составления отчётной документации.
6. Предоставление программного интерфейса для администрации школы, учителя и ученика.
7. Ввод и хранение заданий по предметам с темами, уровнями сложности и ключами/ответами.
8. Планирование проведения работы по заданию.
9. Выполнение задания с фиксацией результатов согласно форме «Дневник самооценок».
10. Предоставление единого интерфейса для всех учебных заведений, заинтересованных в развитии самооценочной деятельности обучающихся.
11. Ведение общей статистики и отслеживание динамики самооценочной деятельности обучающихся.

Результаты использования системы:

1. Наглядность представления результатов самооценочной деятельности.
2. Снижение количества времени для обработки результатов самооценочной деятельности.
3. Возможность гибкого анализа результатов самооценочной деятельности.
4. Увеличение доступности информации для заинтересованных участников образовательного процесса.
5. Оперативность получения информации с последующей корректировкой (при необходимости) взаимодействия участников образовательного процесса.
6. Снижение количества конфликтных ситуаций из-за отметок учителя.
7. Удобство использования базы данных для оценки деятельности учителя.
8. Удобство использования базы данных для проведения работы по заданиям.
9. Единство методик проведения самооценочной деятельности, обеспечивающее стабильность результата.

Краткое описание технического решения:

Клиент-серверное приложение на WEB-технологиях, использующее ролевою модель доступа к функциональности и браузер в качестве тонкого клиента.

Заранее определяемые справочники:

1. Класс с составом учащихся
2. Перечень классов

3. Перечень учителей
4. Перечень предметов
5. Номера вариантов
6. Варианты отметок
7. Причины несовпадения результатов
8. Целеполагание
9. Задания по предметам

Функционал:

Реализована ролевая модель доступа к функционалу, всем заводимым пользователям назначается роль с заранее определённым набором прав доступа. В системе ведётся профиль школы, к которому привязаны профили учителей, классов и учеников.

В системе ведётся перечень предметов и заданий по предметам, которые могут использоваться в школах для проведения работ.

Система обеспечивает ввод информации из Дневника Самооценки обучающихся и накапливает вводимую информацию в базе данных.

Система обеспечивает расчет отслеживаемых показателей и вывод расчетных значений в табличном и графическом виде, а также ведение сквозной аналитики по результатам самооценочной деятельности в разрезе школ, классов, предметов, учеников.

Система обеспечивает возможность редактирования методик расчёта и отображения информации.

Система обеспечивает возможность выгрузки представлений в формат MSWord и выгрузки результатов расчетов в формат MSExcel.

Система содержит информационные разделы, помогающие в освоении программы и методики самооценочной деятельности.

7. Литература

1 Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) «Об образовании в Российской Федерации», статья 2, пункт 29

2 Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»

3. Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки

обучающихся. (Утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации и приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 06.05.2019 № 590/219 (с изменениями от 24.12.2019 № 1718/716)

4.Методические материалы. Описание подходов к проектированию единой, обеспечивающей преемственность между уровнями начального, основного и среднего общего образования, системы оценки метапредметных результатов в части сформированности у обучающихся «навыков XXI века». СПб, 2020. <http://334school.ru/wp-content/uploads/2020/07/методические-материалы-описание-подходов.pdf>

5.Бойцова, Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе [Текст] / Е.Г. Бойцова // Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). – С. 171–175.

6.Вилкова, Л.В. Дидактическое обеспечение формирующего оценивания качества учебных достижений школьников в иноязычном образовании [Текст]: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Вилкова. – Н. Новгород, 2014. – 196 с.

7.Воронцов, А.Б. Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция. Краткое пособие по деятельностной педагогике [Текст]. –Часть 1. / А.Б. Воронцов. – М.: Авторский клуб. – 2018. – 166 с.

8.Крылова, О.Н. Технология формирующего оценивания в современной школе [Текст]: Учебно-метод. пособие / О.Н. Крылова, Е.Г. Бойцова. – СПб: КАРО, 2015. – 128 с.

9.Михайлова, Е.К. Технология формирующего оценивания как средство обеспечения качества индивидуальных учебных достижений школьников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Е.К. Михайлова. – Братск. – 2013. – 164 с.

10.Пинская, М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе [Текст]: учеб. пособие / М.А. Пинская. – М.: Логос, 2010. – 264 с.

11.Фишман, И.С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся [Текст]: метод.

12.Авдеенко Н. А., Денищева Л. О., Краснянская К. А., Михайлова А. М., Пинская М. А. Креативность для каждого: внедрение развития навыков XXI в. в практику российских школ // Вопросы образования. 2018. №4. С. 282 – 304.

13.Бацунов С. Н., Дереча И. И., Кунгурова И. М., Слизкова Е. В. Современные детерминанты развития softskills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4. С. 198–207. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm>

14. Ермаков Д. С., Кириллов П. Н., Корякина Н. И., Янкевич С. А. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы / под ред. Е. И. Казаковой. М., 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://vbudushee.ru/upload/lib/%D0%9F%D0%9C%D0%9E.pdf>
15. Ермаков Д. С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // Образовательная политика. 2020. № 1 (81) [Электронный ресурс]. URL: <https://edpolicy.ru/personalized-education>.
16. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М.: Корпорация «Российский учебник», 2019.
17. Луо М. Э., Бутенко В., Полунин К. Новый взгляд на образование: раскрыть потенциал образовательных технологий // Образовательная политика. 2015. № 2 С. 72 – 110.
18. Мироненко Е. С. Компетенции XXI в. vs образование XXI в. // Вопросы территориального развития. 2019. Вып. 2 (47). С. 1 – 15.
19. Раицкая Л. К., Тихонова Е. В. Softskills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. Т. 15. № 3. 2018. С. 350 – 363.
20. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац.исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с.
21. Фрумин И., Добрякова М., Реморенко И. Универсальные компетентности и новая грамотность // Учительская газета. 2018. №30. С. 6-7; № 31. С. 11.
22. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя/ А.Г.Асмолов и др. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
23. Асмолов А.Г. Разработка модели программы развития универсальных учебных действий. Электронный ресурс./А.Г.Асмолов. – www.stadart.edu.ru/catalog
24. Кокарева З.А. Оценочная деятельность в начальной школе: учебно-методическое пособие. Вологда: Издательский центр ВИРО, 2007.
25. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) М., «Просвещение», 1968. 473 с.
26. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка: Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. Б. Благоннадежиной. — М., 1972
27. Эльконин Д. Б. Опыт психологического исследования в экспериментальном классе. «Вопросы психологии», 1960, № 5, стр. 32

28.Эльконин Д.Б. «Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков», под ред. Эльконина Д. Б. и Драгуновой Т. В. М., «Просвещение», 1967

29.Формирование универсальных учебных действий в основной школе:от действия к мысли. *Система заданий. Пособие для учителя.* Под редакциейА. Г. Асмолова. М.Просвещение,, 2010, 117 с.

30.Выготский Л. С. Развитие высших психических функций.М.,1960

31.Цейтлина Е.Ю. Многокритериальная оценка результатов учебной деятельности учащихся: методическое пособие для педагогов и администраторов школ. СПб., 2011. 216 с.

32. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. М.Педагогика, 1980, 240 с.

8.Приложения

Приложение 1

Предмет: Русский язык

Класс 7

Тема Самостоятельная работа по теме: «Лексика»

Цель Систематизация и укрепление знаний по теме «Лексика»

Планируемые результаты

Личностные результаты

- выражать положительное отношение к процессу познания;
- проявлять внимание, удивление, желание больше узнать;
- оценивать собственную учебную деятельность: свои достижения, самостоятельность, инициативу, ответственность, причины неудач.

Метапредметные результаты:

Регулятивные:

планировать необходимые действия, действовать по плану, выполнять самопроверку учебного задания; выполнять учебное задание в соответствии с целью.

Познавательные:

повторить знания по теме «Лексика»; знать, что такое фразеологизмы; знать стилистические пласты лексики; научиться различать единицы языка, определять какую роль играют фразеологизмы в русском языке; знать, что такое архаизмы и историзмы; знать терминологию, которая относится к теме « Лексика»; правильно и уместно использовать лексический материал для решения определённых коммуникативных задач.

Коммуникативные:

Устанавливают рабочие отношения, учатся эффективно сотрудничать

Предметные результаты: обобщение знаний учащихся об устаревшей лексике и фразеологизмах.

Самостоятельная работа

1. Работа по образцу

Выпишите слова в таком порядке:

- а) архаизмы
- б) историзмы

Зипун, дворянин, ветрило, кои, сей, кокошник, психея, приказчик, чело, ланиты, боярин, холоп, бурлак, чресла, палица, вирши, рыбарь, мушкетер, пуд, зеркало, воевода, глаголить, перст.

При выполнении самостоятельных работ по образцу учащиеся не выходят за рамки воспроизводящей деятельности. Предлагаемые при этом задания выполняются по образцам и алгоритмам. Роль таких работ очень велика. Они формируют фундамент подлинно самостоятельной деятельности ученика. Роль учителя состоит в том, чтобы для каждого ученика определить оптимальный объем работы. Поспешный переход к самостоятельным работам других типов лишит ученика необходимой базы знаний, умений и навыков. Аналогичные задания разбирались на уроках русского языка.

2. Реконструктивно-вариативная

Отметьте только те термины, которые относятся к разделу лексика. Примеры.

Название тем	«+»	Пример
Гласные и согласные		
Слог		
Антонимы		
Синонимы		
Корень		
Омонимы		
Фразеологизмы		
Приставка		
Многозначные и однозначные слова		
Окончание		
Архаизмы		
Историзмы		
Профессионализмы		
Ударение		

Реконструктивно – вариативная работа направлена на преобразование исходных данных. Учащийся должен знать и понимать (иллюстрируем примерами) те термины, которые относятся к разделу «Лексика». В самостоятельных работах этого уровня учащийся проявляет более высокий уровень самостоятельности.

3. Эвристическая работа

Диалог двух пиратов:

- Не тронь сундук, а то я тебе покажу, где раки зимуют!

А второй ему:

- Ишь, разошелся, прямо из кожи вон лезет!
- Тут подбегает к ним третий пират и давай их расталкивать.
- А они и на него напустились:
- Все следишь! Наверное, и спишь с открытыми глазами.

Какие интересные выражения здесь встретились? Что обозначают эти выражения? (объяснить их значение полностью, откуда произошло и так далее) Для чего они используются? Правильно ли пираты употребляют их?

В этом задании присутствует проблемная ситуация. В результате такой работы, учащиеся приобретают опыт поисковой деятельности, овладевают элементами творчества.

4.Творческая работа.

Используя учебник истории, составьте небольшой список устаревших слов и оформите его в виде статей толкового словаря. Проиллюстрируйте их рисунками.(7 слов)

Творческая работа предполагает высокий уровень самостоятельности. При этой работе учащиеся получают возможность реализовывать свой творческий потенциал, что стимулирует интерес к изучаемому предмету и повышает мотивацию. Этот тип работы закрепляет навыки самостоятельного поиска знаний.

Критерии: (обсуждаются с учениками до выполнения работы)

1. Критерии оценивания к заданию № 1 (max – 8 баллов «4»)

Отметка «4» - от 6 -8 баллов

Отметка «3» - от 3-5 баллов

Отметка «2» - от 2 -0 баллов

1. Правильно распределены все слова – 6 баллов
2. Допущено 1-4 ошибки в распределении слов – 3 балла
3. Допущено более 5 ошибок в распределении слов – 0 баллов
4. Оформление работы – 2 балла

2. Критерии оценивания к работе № 2 (max -10 баллов «5»)

Отметка «5» - от 9 до 10 баллов

Отметка «4» - от 6 -8 баллов

Отметка «3» - от 3-5 баллов

Отметка «2» - от 2 -0 баллов

1. Правильно найдены названия тем – 5 баллов
2. Правильно приведены примеры – 5 баллов
3. Допущено 1-2 ошибки в определении тем – 3 балла
4. Допущено 1 – 2 ошибки в примерах – 3 балла
5. Допущено 3 -4 ошибки в определении тем – 2 балла
6. Допущено 3 -4 ошибки в примерах – 2 балла
7. Допущено 5 и более ошибок в определении тем – 1 балл
8. Допущено 5 и более ошибок в примерах – 1 балл

3. Критерии оценивания к работе № 3 (max -10 баллов «5»)

Отметка «5» - от 9 до 10 баллов

Отметка «4» - от 6 -8 баллов

Отметка «3» - от 3-5 баллов

Отметка «2» - от 2 -0 баллов

1. Правильно сформулировал проблему – 3 балла
2. Не сумел сформулировать проблему – 0 баллов

3. Правильно привел аргументы – 2 балла
 4. Не сумел привести аргументы - 0 баллов
 5. Правильно использовал лингвистические термины – 2 балла
 6. Отсутствие орфографических ошибок – 2 балла
 7. Допущено 1-2 орфографических ошибок – 1 балл
 8. Допущено более 2 орфографических ошибок – 0 баллов
 9. Оформление работы – 1 балл
4. Критерии оценивания к работе № 4 (max -10 баллов «5»)
- Отметка «5» - от 9 до 10 баллов
- Отметка «4» - от 6 -8 баллов
- Отметка «3» - от 3-5 баллов
- Отметка «2» - от 2 -0 баллов
1. Правильно выбрал слова – 3 балла
 2. Не сумел выбрать слова, которые относятся к теме « Устаревшие слова» - 0 баллов
 3. Правильно сформулировал лексические значения слов – 2 балла
 4. Не сумел сформулировать лексические значения слов – 0 баллов
 5. Правильно использовал лингвистические термины – 2 балла
 6. Отсутствие орфографических ошибок – 2 балла
 7. Допущено 1-2 орфографических ошибок – 1 балл
 8. Допущено более 2 орфографических ошибок – 0 баллов
9. Оформление работы – 1 бал

Приложение 2



