

**Аналитическая справка
по результатам изучения возможностей и дефицитов
в сфере оценочной и аналитической деятельности
участников рабочей группы
ГБОУ школа № 598 с углубленным изучением математики, химии и биологии
Приморского района Санкт-Петербурга**

В рамках программы ОЭР в феврале - апреле 2020 года проводилась диагностика возможностей и дефицитов участников рабочей группы в сфере оценочной и аналитической деятельности. С этой целью педагогическим работникам предлагалось принять участие в анкетировании по следующим методикам:

- Опросник «Оценка сформированности знаний об оценочной и аналитической деятельности учителя» (А.Г.Пачина);
- Анкета «Оценка сформированности умений оценочной деятельности учителя» (А.Г.Пачина);
- Методика «Рефлексивно-мыслительные оппозиции» (О.С. Анисимов);
- Наблюдение учебных занятий.
- Беседа.

В исследовании приняли участие 42 человека.

При оценке сформированности знаний об умениях оценочной деятельности учителя был предложен ряд вопросов, ответы на которые позволяют сделать выводы о понимании педагогами содержания его оценочной деятельности.

Педагогам было предложено закончить высказывание: «*Оценочная деятельность учителя - это ...*». Среди полученных ответов большую часть (64%) составили те, в которых оценочная деятельность связана с процессом оценивания результатов учебной деятельности школьников. При этом результаты понимаются как уровень знаний, умений и навыков школьников по предметам. Необходимость оценки учебной деятельности и оценки собственной оценочной деятельности отметили лишь 4% респондентов. Также нельзя не отметить следующий факт: значительная часть (56%) педагогов, испытывали затруднения при объяснении своего понимания оценочной деятельности.

На вопрос: «*Какое значение Вы придаете оценочной деятельности в развитии учебной деятельности школьников?*» – 80% опрошенных отметили, что оценочной деятельности придают большое значение, т. к. она является мотивирующим фактором учебной деятельности школьников. При этом, отвечая на вопрос, связанный с *удовлетворенностью своей оценочной деятельностью*, 56% учителей высказали недовольство ее результатами, т. к. она практически не влияет на учебную деятельность школьников.

На вопрос *об организации оценочных ситуаций, способствующих формированию ценностного отношения школьников к учебной деятельности*, 72% респондентов ответили, что не испытывают при этом трудностей, затруднения вызывают лишь некоторые виды действий, связанных с организацией самооценки школьников. При этом ни один учитель не смог описать оценочную ситуацию, способствующую формированию ценностного отношения школьников к учебной деятельности. Данный факт свидетельствует о незнании содержания и операционального состава оценочных действий, образующих ценностно-ориентированную оценочную ситуацию.

С целью оценка сформированности умений оценочной деятельности педагогам было предложено оценить по 3-х балльной шкале (2 балла – полностью сформировано, 1 – частично сформировано, 0 баллов – совсем не сформировано) перечень сформированных у них умений оценочной деятельности.

Анализ результатов самооценки предложенных умений показал, что у большинства учителей отмеченные умения сформированы полностью. Ниже представлен анализ ответов педагогических работников (таблица 1):

Таблица 1.

Результаты самооценки сформированности умений оценочной деятельности учителями

Умения оценочной деятельности	%		
1) оценивать уровень сформированности способов действий с предметным содержанием в соответствии с требованиями к планируемым результатам освоения программ по предметам начальной школы;	64	18	18
2) оценивать уровень сформированности личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий;	8	64	28
3) осуществлять оценивание с целью контроля выполнения программ начального общего образования;	96	4	0
4) осуществлять оценивание с целью выявления динамики индивидуального продвижения в освоении учениками программ начального общего образования;	36	28	36
5) предъявлять отметку (вербальную и знаковую) как результат оценки достигнутого учеником уровня знаний на основе выполненной учеником работы (задания);	100	0	0
6) предъявлять отметку (вербальную и знаковую) как результат оценки достигнутого учеником уровня знаний на основе выполненной учеником работы (задания) после его самооценки;	96	4	0
7) высказывать оценочные суждения, способствующие осознанию учениками ценности (значимости, целесообразности, необходимости, полезности, нормативности) учебной деятельности;	8	64	28
8) проектировать и реализовывать оценочные ситуации, способствующие осмыслению учениками ценности учебной деятельности;	8	20	72
9) реализовывать комплексный подход к оценке образовательных результатов;	8	28	64
10) выбирать и использовать в учебном процессе новейшие технологии оценки образовательных результатов;	72	28	0
11) грамотно излагать теоретико-методологические основы оценочной деятельности;	8	28	64
12) применять различные формы и методы оценки учебной деятельности школьников;	28	36	36
13) устанавливать взаимодействие с различными субъектами образовательного процесса по вопросам оценочной деятельности;	8	28	64
14) проводить анализ своей оценочной деятельности;	72	28	0
15) создавать среду саморазвития оценочной деятельности.	8	64	28

Полученные данные показывают, что на высоком уровне у учителей сформированы только те умения оценочной деятельности, которые связаны с реализацией в процессе обучения контрольно-оценочных процедур, содержание которых соответствует функциям обратной связи, контрольной и диагностической. Кроме того, отмечается понимание учителями важности оценочной деятельности педагога в формировании адекватной самооценки обучающихся.

Диагностика сформированности *рефлексивного компонента* оценочной деятельности педагогов связана с выявлением лично-рефлексивных особенностей. Для этого мы использовали методику «Рефлексивно-мыслительные оппозиции» (О.С. Анисимов). Респондентам предлагается множество оппозиций или противоположных характеристик личности или мышления личности, из которых необходимо выбрать одну из двух сторон оппозиции.

Структура выбранных оппозиций позволяет определить уровень развития рефлексивных умений. Результаты анкетирования представлены в таблице 2.

Результаты диагностики уровня развития рефлексивных умений

Уровень развития рефлексивных умений	%
Минимально развитый уровень рефлексии, характеризуемый оппозициями, указывающими на осознание способа применения.	64
Средний уровень рефлексивности, характеризуемый оппозициями, указывающими на осознанность цели.	28
Высокий уровень развития рефлексивности, характеризуемый оппозициями, указывающими на прогностичность.	8
Высший (творческий) уровень развития рефлексивности, характеризуемый оппозициями, указывающими на перспективность проблемного типа.	0

Полученные результаты подтвердились при последующем проблемно-ориентированном диалоге. На вопрос: «*Как Вы анализируете свою оценочную деятельность?*» – были получены следующие ответы: «Провожу анализ результатов контрольных работ по схеме, отражающей качественные и количественные показатели достижения учениками предметных результатов, связанных с изученной темой» (92%).

На вопросы: «*Как Вы обосновываете низкие результаты обучающихся? Какие действия предпринимаете по их коррекции?*» – учителя ответили: «Нет времени на эту работу, так как в соответствии с календарно-тематическим планом надо переходить к изучению следующей темы» (64%), «Связываю причины неуспешности с низкими учебными возможностями обучающихся» (92%), «Работу над ошибками ученики выполняют дома самостоятельно или с родителями» (92%).

Вопрос: «*Включают ли Ваши педагогические действия прогнозирование возможных результатов обучающихся?*» – у большинства учителей (96%) вызвал затруднение, что указывает на отсутствие этих действий в их оценочной практике.

На вопрос: «*Проводите ли Вы самоанализ педагогической деятельности на основе анализа результатов контрольной работы обучающихся?*» – большинство учителей (72%) ответили: «Нет». Ответы на вопросы, связанные с привлечением обучающихся к анализу результатов контрольной работы показали, что эта работа ведется фрагментарно. При этом, был замечен противоречивый факт: учителя отмечали, что в проекте урока предусмотрен этап «Рефлексия», но действия учеников на этом этапе сводятся к описанию своих достижений и никак не анализируются способы их достижения, ценность и личностная значимость.

На вопрос: «*Способствует ли Ваша оценочная деятельность формированию у школьников ценностного отношения к учебной деятельности? В чем это проявляется?*» – большинство учителей (88%) ответили, что «Не обращали на это внимание», «Затрудняюсь ответить» (64%).

На вопрос: «*Каким образом Вы соотносите результаты оценочной деятельности с целью ее осуществления?*» – большинство (88%) отметили: «Затрудняюсь ответить» или «Не соотносили». Полученные в ходе диагностики данные свидетельствуют о *критическом* уровне сформированности *рефлексивного компонента*.

Наблюдение и анализ учебного процесса с позиции формирующего оценивания позволяют сделать вывод о том, что чаще всего учителями используется такие приемы педагогического оценивания как опрос, контрольная работа, учебное домашнее задание. Замечено, что при опросе учитель активно задаёт ученикам вопросы, отвечает на те вопросы, которые возникают у них, реагирует на поведение учеников с помощью мимики, жестов и отдельных оценочных суждений. Следует отметить, что качество этого процесса зависит от восприятий, впечатлений, переживаний самого учителя, от его готовности сравнивать их с тем, как воспринимают процесс собственной учёбы сами обучающиеся. Это отражается на дисциплинированности обучающихся, их готовности участвовать в предложенных учителем формах учебно-познавательной деятельности на уроке и во внеурочной деятельности, выбирать учебное задание и выполнять исследовательские проекты.

В ходе беседы установлено, что посредством опроса, контрольных, домашних заданий учитель чаще всего осуществляет «автоматический» сбор и переработку обширной информации о результатах обучения, но комплексно осуществить ее анализ не получается в силу разных обстоятельств (в первую очередь из-за перегрузок). При этом, был замечен противоречивый факт:

учителя усиленно уделяют внимание такому этапу урока как «Рефлексия», хотя этап целеполагания на уроках чаще носит формальный характер, не предполагает постановки обучающимися лично-значимых целей и оценки своих действий для достижения поставленных целей на завершающем этапе урока. Кроме того, что отдельные учителя недостаточно учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при оценивании; формально аргументируют оценки, указывая обучающимся их достижения и недоработки; затрудняются в выборе приемов педагогического оценивания, взаимооценки и самооценки обучающихся. Все это приводит к снижению самооценки и мотивации к учебно-познавательной деятельности у обучающихся, развитию у них такого синдрома, как «выученная беспомощность».

Причинами такого явления учителя называли следующие факты:

– анализ результатов контрольных работ нужно проводить по схеме, которая задана извне, и особо задумываться об этом не имеет смысла;

– времени отрабатывать ошибки на уроках нет, поэтому приходится просить родителей проводить коррекционную работу под их руководством или убеждать обучающихся делать ее самостоятельно;

– чаще всего обучающиеся основной школы не определились с выбором профессии и профиля обучения в старшей школе, поэтому интереса к отдельным предметом нет.

Обобщая вышесказанное, мы отмечаем, что оценочная деятельность учителя зависит от понимания им смысла употребления тех или иных новшеств в оценке результатов образовательной деятельности школы, умений осуществлять их поиск, выбор и применение. Поэтому эффективная оценочная деятельность учителя может быть осуществлена на фоне доминанты мотива личностной самоактуализации, самореализации в профессиональной сфере и связана с управлением ее формирования и развития.

Данные проведенного исследования позволили выделить следующие возможности и дефициты педагогов в сфере оценочной и аналитической деятельности (таблица 3).

Таблица 3.

Возможности и дефициты педагогов в сфере оценочной и аналитической деятельности

Возможности	Дефициты
<ul style="list-style-type: none"> • осознание педагогами необходимости совершенствовать аналитико-оценочную деятельность; • готовность к корректировке образовательных программ в части оценки результатов достижений обучающихся; • готовность работать с электронной формой отчета об оценке и систематизацией данных; • готовность осуществлять оценивание с целью выявления динамики индивидуального продвижения в освоении учениками образовательных программ. 	<ul style="list-style-type: none"> • фрагментарный характер знаний об аналитико-оценочной деятельности - «норме»; • недостаточный уровень умений самоанализа оценочной деятельности и готовности к самоуправлению ее развитием в условиях изменяющейся ситуации; • нежелание выступать в качестве эксперта и наставника в профессиональном сообществе; • недооценка важности интеграции усилий педагогов и ресурсов внеурочной деятельности в достижении результатов. • недостаток педагогических средств и технологий для включения в образовательный процесс одаренных и отстающих учеников; • недооценка роли родителей в формировании адекватной самооценки у учеников (родители - «скорая помощь» в решении задач).

Выводы: Проведенный проблемно-ориентированный анализ с использованием различных диагностических методик доказывает актуальность проблемы, заявленной в программе ОЭР; позволил определить возможности и дефициты педагогов в сфере оценочной и аналитической деятельности; способствовал развитию мотивации педагогов к осмыслению и решению проблемы организации оценочной и аналитической деятельности, необходимости ее развития в системе внутрикорпоративного обучения и участию в опытно-экспериментальной работе (РИП).