# Виртуальная конференция

# «Оценивание метапредметных и личностных результатов»

**Опыт разработки**

**модуля системы оценивания**

**метапредметных и личностных результатов**

**«Групповое взаимодействие**

**(взаимодействие со сверстниками**

**при решении учебных задач)»**

Автор – Глушкова О.В.

Заместитель директора МБОУ «Кормовищенская СОШ»

Лысьвенский район, Пермский край

В сентябре-ноябре 2013 года наша школа приняла участие в краевом проекте **«Научно-методическое обеспечение образовательного процесса и двухуровневой модели мониторинга метапредметных результатов учащихся основной школы при переходе на ФГОС второго поколения».** Участникам проекта необходимо было разработать модуль оценки метапредметных результатов, а также апробировать модуль коллег.

В своей работе я остановлюсь на процессе разработки модуля (думаю, это важно, поскольку это позволит кому-то выбрать направление движения при разработке подобных материалов), представлю сам модуль, а также поделюсь теми выводами, которые я сделала, участвуя в проекте.

В нашей группе (помимо общего руководства) я отвечала за разработку модуля оценивания. Для этого были адаптированы имеющиеся материалы, которые ранее использовались мною в практике для оценивания групповой работы. После апробации модуля, а также по мере осмысления материала были уточены и изменены формулировки критериев. Так возникла необходимость уточнить формулировку пункта 2, в нем было выделено два подпункта: генерирование идей и выдвижение вариантов решения проблемы - выбирается один пункт, в зависимости от типа задания. Первый вариант «работает», при проведении такой формы группового взаимодействия, как «мозговой штурм». Второй - если обучающимся необходимо, например, выполнять задания, имеющие многовариантные решения (Приложение 2). Кстати, указанная типология учебных задач, требующих группового взаимодействия, была разработана в ходе участия в проекте. Необходимость в ее разработке возникла давно: многие сталкивались с достаточно распространенной ошибкой, когда учитель пытается организовать учебное сотрудничество, но ничего не получается, поскольку сами задачи, которые ставятся перед учащимся, не предполагают сотрудничества при решении поставленных задач. Представленная типология позволит учителю качественно организовать учебное сотрудничество.

Была расширена, а затем упрощена шкала оценивания. Были введены штрафные баллы за грубое нарушение правил групповой работы. Например, -1 балл получает учащийся, если он часто прерывает других, когда они высказывают свои идеи. 0 баллов учащийся получает в том случае, если критерий не проявляется. Проявления того или иного параметра оцениваются от 1 до 3 баллов в зависимости от степени выраженности.

Следует отметить, что модуль был высоко оценен руководителями проекта. Вместе с тем, уже сегодня есть необходимость в его корректировке. Так проявления, отраженные в пункте 4 (Поддержание благоприятного психологического микроклимата внутри группы) будет, на мой взгляд, в большей степени свойственно девочкам/девушкам, чем мальчикам/юношам, что обусловлено гендерными различиями. Отсюда возникают следующие вопросы: **какие особенности группового сотрудничества имеют выраженную возрастную (или иную) корреляцию,** т.е. зависят от возраста или пола обучающихся, а также ч**то должно меняться в характере учебного сотрудничества в зависимости от возраста учащихся.**

Важным, на мой взгляд, является также и следующий момент: в перспективе следует определить, какие из указанных характеристик можно не учитывать, а на что необходимо обращать более пристальное внимание.

Выяснилось также, что в указанный модуль нужно внести важный пункт, касающийся распределения ролей, поскольку без этой процедуры невозможно организовать полноценного сотрудничества. Таким образом, разработка критериев модуля оценивания позволила «разложить» такое УУД, как учебное сотрудничество со сверстниками, на отдельные операции, шаги, способствовала более глубокому пониманию самого процесса.

В ходе апробации модуля мы столкнулись с таким явлением: **учащиеся не смогли организовать учебное сотрудничество**, не смотря на то, что такой опыт у них уже был. Анализ ситуации позволил сделать следующий вывод: учащимися не был освоен алгоритм работы в группе, включая распределение функциональных ролей.

Это происходит, на мой взгляд, потому, что в нашем сознании смешиваются понятия «действие» и «деятельность»: чаще всего учащиеся на уроке совершают какие-то действия, а не включаются в различные виды деятельности, как этого требует новый стандарт. Деятельность является регламентированной, у нее, как известно, есть определенная структура. В этом смысле к**ритерии мониторинга** могут **выступить в качества регламента деятельности.** Я убедилась в этом в своей практике: когда я познакомила ребят с критериями оценки, они начали более осознанно включаться в работу, следовать заданному регламенту.

Следует добавить, **что мониторинг привел к актуализации важности групповой работы в сознании как педагогов, так и детей. Даже завзятые скептики убедились в том, насколько важно организовывать учебное сотрудничество.**

Еще один вывод, сделанный мною, касается работы экспертов по заданным критериям. Поскольку в нашей школе уже имелся опыт критериального оценивания (школа на протяжении длительного периода работала с Анкетой качества урока, разработанной Е.А.Юниной), мне изначально было ясно: чтобы критерий начал «работать» в полной мере, необходимо, чтобы он был осмыслен экспертами. Экспертам предстоит договариваться, что они будут понимать под тем или иным критерием (даже в случае его безупречной формулировки).

Все участники проекта отметили его эффективность, поскольку эта работа дала нам возможность погрузиться в проблему формирования УУД (на примере одного из универсальных учебных действий), увидеть возможные пути решения поставленных задач. Следует отметить, что идея, заложенная авторами проекта – ее можно сформулировать примерно следующим образом: «определите, что и как будете измерять, увидите, что и как нужно делать, чтобы достичь этого результата» - действительно сработала. Думаю, что эту логику следует использовать идальше, как на муниципальном, так и на институциональном уровнях.

**Приложение 1**

**Модуль системы оценивания метапредметных и личностных результатов «Групповое взаимодействие (взаимодействие со сверстниками при решении учебных задач)»**

**Метапредметный результат** – «умение организовывать  учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками;   работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов;  формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение» ([www.standart.edu.ru](http://www.standart.edu.ru)).

**Конкретизированный результат** – групповое взаимодействие: взаимодействие со сверстниками при решении учебных задач.

**Параллель, на которой производится оценивание**

Оценивание производится на параллелях 7- 8-х классов.

**Объект оценивания** – процесс группового взаимодействия: включающий достижение целей группы, генерирование идей, участие в решении проблем, активное слушание внутри группы, рефлексию группового взаимодействия.

**Актуальность**

Основной сферой интересов учащихся 7-8 классов становится общение со сверстниками. Поэтому качество учебной деятельности может ухудшаться (на уроках подростки стремятся общаться, переписываться). Подавляющее большинство исследований сравнительной эффективности разных форм организации учебного процесса свидетельствует о положительном влиянии специально организованного учебного процесса в форме сотрудничества на деятельность его участников. Это выражается, в частности, в том, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал.

Для учащихся 7-х классов в большей степени свойственна ориентация на собственные интересы (позиция активного слушателя развита в меньшей степени); в случае расхождения с позицией группы, как правило, идет формальное принятие этой позиции. У учащихся 8-го класса в большей степени развито активное слушание; им важно согласовать свою позицию с позицией группы.

**Критерии оценки**:

| **№** |  | **3** | **2** | **1** | **0** | **-1** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | Достижение целей группы | Учащийся сделал свой вклад в работу группы, активно участвуя в обсуждениях; принимал и выполнял все возложенные на него задачи; помогал группе в выборе и достижении целей. | Учащийся сделал свой вклад в работу группы, участвуя в обсуждениях, выполняя свои задачи и помогая в выборе и достижении целей. | Учащийся иногда принимает участие в работе группы для выполнения своих задач; ему требуется помощь для установления и достижения групповых целей. | Учащийся не участвовал в работе группы; не выполнил возложенные на него задачи; не принимал участия в установлении целей | Учащийся уводил группу от намеченных целей |
| 2 | Генерирование идей/выдвижение вариантов решения проблемы (выбирается один пункт, в зависимости от типа задания) | Учащийся предлагал множество идей для обсуждения, делился необходимой информацией и побуждал других делиться своими идеями. | Учащийся делился своими идеямии давал возможность другим участникам делиться идеями. | Учащийся делился своими идеями, когда его к этому побуждали, и давал возможность многим членам группы принимать участие в обсуждении | Учащийся предпочитал не делиться своими идеями, поэтому не принимал участия в групповых дискуссиях | Учащийся часто прерывал других, когда они высказывают свои идеи |
|  | Учащийся активно предлагал варианты решения проблем. | Учащийся предлагал варианты решения проблем. | Иногда учащийся выносил предложения для решения проблем. | Учащийся предпочитал не принимать участие в обсуждении вариантов решения проблем | Иногда учащийся препятствовал обсуждению проблем |
| 3 | Активное слушание внутри группы. | Учащийся поддерживал баланс между слушанием и высказыванием. | Учащийся продемонстрировал умение слушать других | Учащийся иногда слушал других участников группы | Учащийся не слушал других участников группы | Учащийся часто перебивал других участников, не давал им высказать свое мнение |
| 4 | Поддержание благоприятного психологического микроклимата внутри группы | На протяжении всего периода учащийся внимательно относился к чувствам и мыслям других людей. | Учащийся демонстрировал внимание к чувствам и мыслям других людей | Иногда принимал во внимание чувства и мысли других людей. | Учащийся был не внимателен к чувствам и мыслям других людей | Учащийся проявлял неуважение к чувствам других людей, позволял оскорбительные реплики, затрагивающие их чувства |
| 5 | Решение проблем | Учащийся активно помогал группе лучше работать вместе. | Учащийся большую часть времени помогал группе лучше работать вместе | . Учащийся иногда помогал группе лучше работать вместе | Учащийся старался не мешать усилиями группы | Иногда учащийся уводил группу от выполнения задач |
| 6 | Участие в принятии решений | Учащийся помогал группе в выборе верных решений. | Учащийся помогал группе в принятии верных решений. | Иногда учащийся помогал группе в принятии решений. | Учащийся не мешал группе принимать решения | Учащийся препятствовал группе в принятии решений |
| 7 | Рефлексивная оценка работы группы | На протяжении всего периода учащийся обращал внимание группы на то, насколько качественно они работали вместе | Учащийся замечал, как качественно они работают вместе | Иногда учащийся замечал, как качественно они работают вместе | Учащийся не высказывал своего мнения о том, насколько качественно они работали вместе | Учащийся препятствовал своей группе размышлять о том, насколько качественно они работали вместе |

**Интерпретация результатов (только для экспертов):**

21–18 высокий уровень сформированности навыков группового взаимодействия

17 -11 – средний уровень

10 – 4- ниже среднего

3 – -2 - критический

-3 --7 – низкий уровень

**Процедура оценивания**

1. Учащиеся предупреждаются о проведении оценки умения организовывать учебное сотрудничество в группе.

*Примечание.* Для проведения «нулевого» среза (первичной диагностики) работа над критериями не проводится, для проведения последующих диагностик необходимо познакомить учащихся с критериями оценки.

1. Организуется учебное пространство (расстановка мебели и проч.).
2. Учащиеся класса делятся на группы (варианты разбивки по группам представлены в Приложении 1)
3. Учащимся предлагается задание для групповой работы (типология заданий в Приложении 2).
4. К каждой группе прикрепляется 1-2 эксперта, которые заполняют Бланк (Приложение 3) на основе заданных критериев (см. Критерии оценки).
5. Учитель дает задание группам и фиксирует время на его проведение. На работу в группе и нахождение общего решения дается 30 минут.
6. Выступление групп (не подлежит оценке экспертов).
7. После завершения работы всех групп подводятся итоги, учащимся сообщается сумма баллов, которую они набрали и итог испытания.

**Приложение 2**

**Типология учебных задач, требующих группового взаимодействия**

|  |  |
| --- | --- |
| Характеристика задания | Групповое взаимодействие |
| Задания, в которых необходимо освоить большой объем информации за ограниченный временной промежуток. | Распределение объема внутри группы. Индивидуально – анализ информации, предъявление членам группы; в группе – анализ результатов, полученных в ходе индивидуальной работы, синтез (выработка совместного решения), представление результатов работы группы для внешней экспертизы |
| Многопозиционные ситуации, требующие интегративной оценки | Анализ ситуации: выявление внутри предложенной ситуации позиций различных групп, осмысление, рассмотрение вариантов решения с учетом интересов различных групп, поиск оптимального варианта. Представление результатов работы группы для внешней экспертизы |
| Задания, имеющие многовариантные решения (задания открытого типа; проектные и проч.) | Анализ заданий, генерирование идей, совместное обсуждение идей, выбор оптимального варианта; представление результатов работы группы для внешней экспертизы |

**Приложение 3**

**Блан оценивания (для экспертов)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | ФИО  учащегося | Достижение целей группы  (6 - -1) | Генерирование идей  (6- -1) | Активное слушание внутри группы.  (6 – 0) | Решение проблем  (6 – -1) | Рефлексивная оценка работы группы  (6- -2) | Общий балл |
| 1 |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 |  |  |  |  |  |  |  |
| … |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |

Приложение 4

**Способы создания учебных групп**

Способы создания учебных групп определяют то, как будет протекать дальнейшая работа в группе, на какой результат эта группа выйдет. Рассмотрим некоторые из них.

**1. По желанию**. Объединение по группам происходит по взаимному выбору. Задание на формирование группы по желанию может быть дано, как минимум, в двух вариантах:

-Разделитесь на группы по N человек

-Разделитесь наN равные группы.

Процедура разбиения на группы по желанию зачастую происходит драматично (могут возникнуть эмоциональные проблемы, когда кого- то не включили в ожидаемую группу). Одни выбирают тех, кому симпатизируют, вторые - тех, за чью спину можно будет спрятаться при выполнении задания, получив в итоге неплохую отметку; третьи - тех, с кем можно будет почувствовать себя лидером. В результате такие группы работают не просто по-разному, а непредсказуемо по- разному. Одни решают учебную задачу, другие - межличностную проблему, третьи - свои личные вопросы. Сравнивать работу таких групп сложно, так как они работали в разных психологических условиях.

Данный способ деления на группы эффективен в том случае, если учитель хорошо знает класс и понимает, что стоит за делением учащихся на группы по желанию. Или в том случае, если ребята только учатся работать в группе, и важен не результат, а процесс. Такое обучение часто проходит проще и комфортнее в группе эмоционально близких людей.

Если хочется соединить комфортность и обучение работе в группе малознакомых людей, можно усложнить процедуру выбора по желанию. Например, можно разбиться на пары - тройки по желанию, а затем с помощью жребия объединить эти группы между собой в несколько больших групп. В результате объединения диад и триад получатся так называемые случайные группы.

**2. Случайным образом.**

Группа, формируемая по признаку случайности, характеризуется тем, что в ней могут объединяться (по воле случая) люди, которые в других условиях никак не взаимодействуют между собой либо даже враждуют. Работа в таких группах развивает у участников способность приспосабливаться к различным условиям деятельности и к разным деловым партнерам.

Временами участникам таких объединений приходится брать на себя обязанности и функции, не свойственные им: руководить (тем, кто привык быть исполнителем), продуцировать идей (тем, кто привык действовать по образцу), подчиняться требованиям другого (тем, кто привык везде руководить).

Участники как бы попадают в безвыходное положение: им нужно с помощью имеющихся человеческих ресурсов решить учебную задачу. Поэтому иногда приходится осваивать новые виды деятельности. В таких ситуациях не всегда все проходит гладко. Возможны конфликты, решать которые участникам помогает грамотный ведущий.

Иногда в силу стойкого противостояния участников друг другу правильным решением будет изменить состав такой " случайной группы".

В целом этот метод формирования групп полезен в тех случаях, когда перед ведущим стоит задача научить учащихся сотрудничать. Метод также может использоваться в классах, в которых между участниками сложились в основном доброжелательные отношения. Но в любом случае ведущий должен обладать достаточной компетентностью в работе с межличностными конфликтами.

Способы формирования "случайной" группы: жребий; объединение тех, кто сидит рядом (в одном ряду, в одной половине класса), с помощью импровизированных "фантов") и т.п.

**3 .По определенному признаку.**

Такой признак задается либо ведущим, либо выбранным участником. Так, можно разделиться по первой букве имени (гласная - согласная), в соответствии с тем, в какое время года родился (на четыре группы), по цвету глаз (карие, серо-голубые, зеленые), и так далее.

Этот способ деление интересен тем, что, с одной стороны можно объединить людей, которые редко взаимодействуют друг с другом, либо вообще испытывают эмоциональную неприязнь а с другой - изначально задает некоторый общий признак, который сближает людей. Есть нечто, что их роднит и одновременно отделяет от других. Это создает основу для эмоционального принятия друг друга в группе и некоторого отдаления от других.

Любое разделение на группы так или иначе создает противопоставление "мы"- "они". Этот способ - в большей мере, чем другие. Поэтому он может быть интересен в одних ситуациях и опасен в других.

Если есть время, деление на группы по определенному признаку можно организовать для участников в форме решения совместной задачи. Руководитель сам делит участников на группы по определенному признаку, не сообщая его им. Задача участников - понять, какой признак объединил их между собой, одновременно отделил от других учеников класса.

**4. По выбору "лидера".**

"Лидер" в данном случае может либо назначаться организатором (в соответствии с целью, поэтому в качестве такового может назначаться и аутсайдер), либо выбираться игроками. Формирование групп осуществляется самими "лидерами". Например, они выходят к доске и по очереди называют имена тех, кто действительно способен работать и достигать результатов. Иногда даже дружба и личные симпатии отходят на второй план.

В том случае, если в классе есть явные аутсайдеры, для которых ситуация набора в команду может быть болезненной, лучше или не применять этот способ, или сделать их "лидерами".

Можно прибегнуть и к следующей процедуре: когда " не разобранными" остаются последние 2-3 человека в классе, ведущий объявляет своеобразный аукцион. Он заявляет, что цена каждого

игрока резко возрастает к концу выборов и теперь "лидеры" должны не просто называть имя желаемого игрока, но и обосновать его ценность для команды. Участники же, выслушав их, сами определят группу, в которую они пойдут. Таким образом, вокруг непопулярных членов группы возникает ажиотаж.

**5. По выбору педагога**

В этом случае ведущий создает группы по некоторому важному для него признаку, решая тем самым определенные педагогические задачи. Он может объединить участников с близкими интеллектуальными возможностями, со сходным темпом работы, а может, напротив, создать равные по силе команды. При этом организатор групповой работы может объяснить принцип объединения, а может уйти от ответа на вопросы участников по этому поводу.

Мы уже говорили о том, что подростков нужно специально обучать навыкам групповой работы. В том числе и способам формирования групп. Высший уровень достижений - когда сами ученики способны назвать способ деления на группы, который будет наиболее эффективным для решения той или иной учебной задачи.

<http://www.sgu.ru/node/78503>