



ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ

ПРИКАЗ

Об утверждении модели единой региональной системы
критериального оценивания качества образовательной деятельности
в системе общего образования

27.08.2021

10-П-1133

Ханты-Мансийск

На основании статьи 97 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», подпункта «б» пункта 10 перечня обязательной информации о системе образования, подлежащей мониторингу, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 года № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования», приказа Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 1377, Министерства просвещения Российской Федерации № 694, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки № 1684 от 18 декабря 2019 года «Об осуществлении Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки, Министерством просвещения Российской Федерации и Министерством науки и высшего образования Российской Федерации мониторинга системы образования в части результатов национальных и международных исследований качества образования и иных аналогичных оценочных мероприятий, а также результатов участия обучающихся в указанных исследованиях и мероприятиях»,

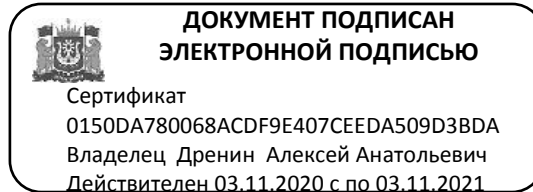
ПРИКАЗЫВАЮ:

1. Утвердить прилагаемую модель единой региональной системы критериального оценивания качества образовательной деятельности в системе общего образования.

2. Отделу организационной работы и защиты информации Департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (далее – Департамент) обеспечить рассылку настоящего приказа.

3. Контроль исполнения настоящего приказа возложить на начальника Управления общего образования Департамента.

Директор
Департамента



А.А. Дренин

**Модель единой региональной системы
критериального оценивания качества образовательной деятельности
в системе общего образования**

Проблематизация.

Существуют различные системы критериального оценивания: ОГЭ, ЕГЭ, ВПР и пр., в том числе многие зарубежные. Они все построены на критериальном подходе.

В большинстве своем их ограничение в том, что они фиксируют окончательный результат обучения, на который повлиять по завершению обучения нельзя.

Более того, в школах, в большинстве своем, несмотря на требования современных стандартов, реализуется ЗУНовская модель образования, которая позволяет развивать отдельные психические функции и в которой оценивается именно уровень освоения учебных программ, т.е. объем заученных знаний (информации) и некоторых умений (воспроизведение, например). А это только очень ограничено способствует развитию личности обучающихся, её компетенций.

Нужна система оценивания, фиксирующая промежуточные результаты, основываясь на которых можно было бы давать рекомендации по внесению корректив в образовательную деятельность не только по конкретным предметам, но и в образовательную деятельность педагогов и школы в целом.

Можно оппонировать и говорить, что эти задачи, например, решает текущий контроль результатов обучения, однако нет гарантии, что он соотносится с итоговыми результатами образования. Эти же задачи может решать и контроль (оценивание) остаточных «знаний», однако неясно, какие из них могут способствовать достижению или улучшению в перспективе итоговых результатов.

Так или иначе требуется модель (идея, концепция) «сквозного критериального оценивания образовательной деятельности школ». Это может дать почву для внесения корректив в образовательную деятельность образовательной организации с учетом выявленных недостатков.

Общие выводы.

Обозначенная задача целиком пересекается с темой повышения качества образования. Поэтому Единая региональная модель сквозного критериального оценивания результатов образовательной деятельности

должна фиксировать в каждом отдельном случае не только сам результат образовательной деятельности, но и степень его «прироста».

В связи с этим проблему повышения качества образования в абстрактном виде решать нельзя. В каждом конкретном случае её необходимо структурировать и конкретизировать, т.е. представлять её в виде совокупности связанных частных проблем, решая которые, можно получить и решение общей.

В теории управления качеством, в том числе образования, имеются различные модели организации его повышения.

Можно использовать проблемно-ориентированный метод, разработанный в Российской академии образования. Специфика такого подхода предусматривает три этапа анализа проблемы в образовании (по Валерию Семеновичу Лазареву, академик Российской академии образования):

1. Анализ целей и результатов образования.
2. Анализ учебно-воспитательного процесса.
3. Анализ условий.

Первый этап.

Анализ целей и результатов образования.

Цели должны очень четко соотноситься с планируемыми результатами образования. Именно цель и есть прообраз желаемого результата.

На этапе разработки предлагается опробовать настоящую модель в разрезе следующих дисциплин:

1. Русский язык.
2. Математика.
3. Обществознание.

При оценке результатов обучающей деятельности необходимо принять компетентностную модель реализуемую в рамках деятельностного подхода (по Валерию Семеновичу Лазареву, академик Российской академии образования):

Компоненты компетенций

В содержании каждой компетенции будут выделяться четыре компонента: когнитивный (знаниевый), ориентировочный, операциональный и опыт (перенос).

Когнитивный компонент компетенции включает в себя комплекс знаний, владение которыми необходимо для решения соответствующего типа задач.

Ориентировочный компонент включает в себя способы постановки, планирования решения этого типа задач и оценки результатов решения.

В операциональный компонент входят методы выполнения действий, требующихся для решения задач данного типа.

Опыт – это компонент компетенции, благодаря которому другие ее компоненты оказываются интегрированными в способ решения задач соответствующего типа.

Когда ставится цель сформировать ту или иную компетенцию, должен определяться уровень этой компетенции: будет ли выпускник способен решать любые задачи соответствующего типа или только некоторые особые виды задач?

Приняв за основу концепцию типов ориентировочной основы действий, разработанную другим отечественным психологом, П.Я. Гальпериним, предлагается выделять три уровня компетенции субъекта.

На первом уровне компетенции человек имеет неполную ориентировку в условиях задач данного типа и способен решать только единичные задачи этого типа. Из-за ограниченности ориентировки в условиях он может применять имеющиеся в его распоряжении методы там, где их применение неадекватно реальным условиям задачи.

Второй уровень компетенции обеспечивает решение особенных видов задач данного типа, посредством обобщенных методов с пониманием условий и границ их применимости. Уровень обобщенности применяемых методов позволяет решать определенные группы задач внутри данного типа, но не любых.

Третий уровень компетенции обеспечивает решение любых задач данного типа разными методами, с полным учетом существующих условий задачи. При этом, существенные условия задачи выявляются самостоятельно.

Основываясь на этих базовых принципах, требуется в дальнейшем разработка и построение оценочных шкал сформированности каждого из 4 компонентов компетенций: знаниевого, ориентировочного, операционального и опыта в пределах трех уровней компетенций субъекта.

Для разработки и реализации такой модели рекомендуется на первом этапе:

(1.1) сформировать 3 экспертные группы в каждой из предметной области из опытных педагогов образовательных организаций разного уровня для разработки модельных шкал и критериев оценивания соответствующих компонентов компетенций в каждой из предметных областей (сентябрь – октябрь 2021 год).

(1.2) поручить 3 группам разработать комплекс модельных заданий для измерения степени сформированности компетенций в соответствующих образовательных областях и провести их пилотную апробацию в образовательных организациях территорий Сургута, Сургутского района и Ханты-Мансийска. (ноябрь – декабрь 2021 год).

(1.3) экспертным группам рекомендуется соотнести полученные результаты с целями образования и образовательных программ в определенных образовательных организациях и переходить ко второму этапу в пилотных образовательных организациях.

Второй этап.

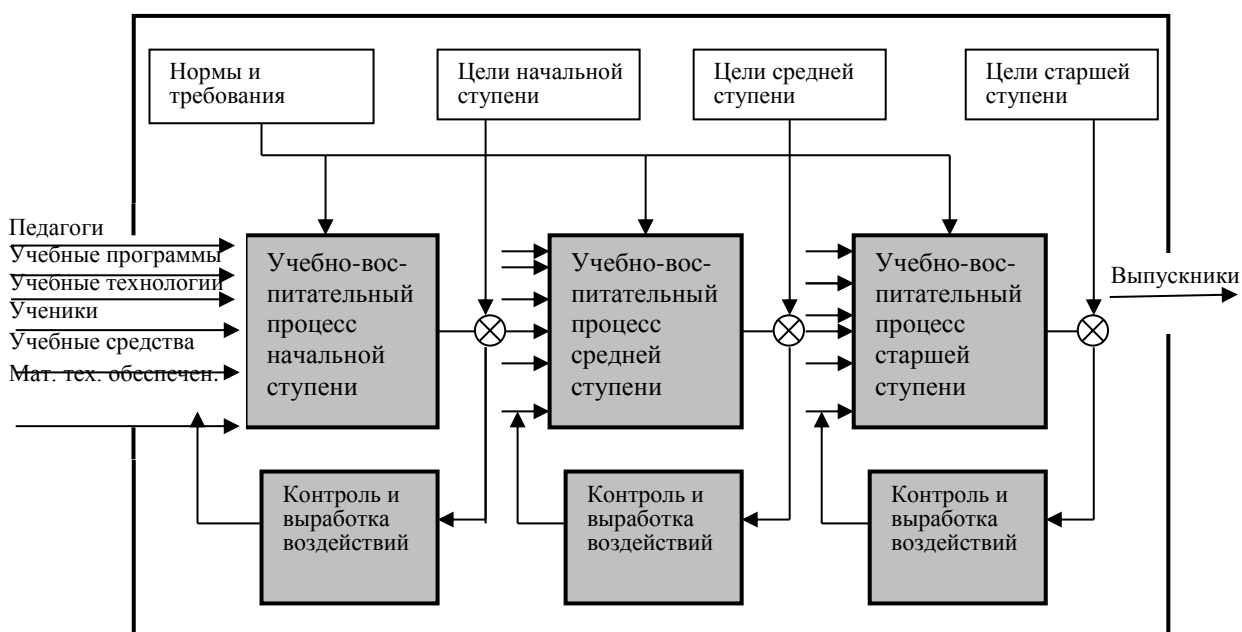
Если результат не достигнут, то требуется анализ причин недостатков в результатах образования. Чаще всего эти причины лежат в несоответствии между декларируемыми целями образования и возможностями, заложенными в учебные программы дисциплин. При анализе каждого

значимого недостатка в результатах образования рекомендуется прежде всего задаться вопросом: «Каким должен быть образовательный процесс, чтобы достигались желаемые результаты образования?», т.е. в какой степени он построен для достижения обучающимися желаемого образовательного результата.

В результате объектом оценки становятся не только результаты тестирования, но и вся учебная деятельность образовательной организации в целом (другой объект). Поэтому следующий шаг – это разработка критериев оценки функционирования образовательной организации, которые бы могли объяснять результаты на выходе комплексно.

Поэтому определяются факторы, которые влияют на результаты, т.е. проводится причинно-следственная связь на каждой ступени образования между результатами и качеством входов и качеством процесса. (см. модель).

Для каждого компонента разрабатываются свои критерии оценки, но не любые, а так, чтобы они входили в общую модель. Построение этой модели и есть задача разработки единой региональной системы критериального оценивания качества образовательной деятельности (включая исследование связи).



Модель образовательной системы школы

Третий этап.

После ответа на данный вопрос проводится анализ условий в разрезе по областям образования или отдельным предметам. Оценивается необходимость изменений по шкале: изменения не требуются или требуются очень большие изменения в рамках подсистемы и компонентах образовательной системы, например, в учебных планах, учебных программах, методах, кадровом потенциале, материально-техническом обеспечении, контроле и анализе результатов, мотивационной среде.

По результатам проведенного анализа образовательным организациям целесообразно в сопровождении экспертов адаптировать такую модель для

постоянной оценки результатов собственной образовательной деятельности и внесению в неё корректив.

Аналитический отчет о результатах образовательной деятельности должен будет включать не только данные о средней успеваемости обучающихся, а результаты анализа имеющихся расхождений между поставленными образовательными целями и результатами обучения, а также выявленными причинами, ставшими препятствием в достижении результатов и мерами их устранения, т.е. мерами обновления образовательной системы.