УПРАВЛЕНИЕ ПО ОБРАЗОВАНИЮ И НАУКЕ АДМИНИСТРАЦИИ г. СОЧИ

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ СОЧИНСКИЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ЦЕНТР ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ХОСТА» г. СОЧИ

ОЦЕНКА МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ В ИННОВАЦИОННОМ ФОРМАТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОРЕВНОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Сочи
2017

УДК 371.261
ББК 74.200.58
И 265

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор ***Ю.С. Тюнников***
Кандидат философ. наук, ***П.Б. Бондарев***

Игнатович В.К., Чолакян К.Д. Оценка метапредметных образовательных результатов учащихся в инновационном формате образовательного соревнования и технология ее реализации в учреждении дополнительного образования детей: методическое пособие. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2016. 82 с.

ISBN

В пособии представлены модель оценки метапредметных образовательных результатов учащихся в событийном формате образовательного соревнования и методические рекомендации по ее использованию в работе учреждения дополнительного образования детей. Описан инновационный опыт апробации данной модели в рамках реализации образовательного проекта «Методология и технология оценки метапредметных образовательных результатов учащихся в процессе дополнительного образования», реализуемого на базе Центра дополнительного образования детей «Хоста» г. Сочи в статусе Краевой инновационной площадки в 2015 – 2016 гг.

Для педагогов дополнительного образования, учителей общеобразовательных школ, магистрантов педагогического направления профессиональной подготовки.

ISBN

© В.К. Игнатович, 2016
© К.Д. Чолакян, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи (визитная карточка)…… 4

ВВЕДЕНИЕ……. 9

I. Проблема оценки метапредметных образовательных результатов учащихся и пути ее решения в сфере дополнительного образования …… 14

1.1. Метапредметные образовательные результаты: компетентностный подход…….. 14

1.2. Особенности и возможности оценки метапредметных образовательных результатов учащихся в процессе дополнительного образования ……. 25

II. Образовательное соревнование как событийный формат оценки образовательных результатов ……. 33

2.1. Соревнование как образовательное событие и особенности его проектирования в учреждении дополнительного образования детей…….. 33

2.2. Технология экспертного оценивания метапредметных образовательных результатов в событийном формате образовательного соревнования …… 42

III. Освоение экспертной компетентности как задача профессионального роста педагога дополнительного образования ……..…..… 55

3.1. Экспертная оценка в системе профессиональной деятельности педагога дополнительного образования…… 55

3.2. Пути повышения экспертной компетентности педагогов дополнительного образования в процессе повышения квалификации…… 58

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……... 63

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ……..... 65

ПРИЛОЖЕНИЕ…… 69

МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи
Визитная карточка учреждения

Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи начал работать с 1994 года, после слияния двух образовательных учреждений Дома детского и юношеского творчества и Центра технического творчества молодежи.

Пришла пора перемен, когда небольшие учреждения слились в единый Центр, взаимно дополняя, и развивая друг друга. С момента создания до сегодняшнего дня в учреждении реализуются пять направленностей: техническая, художественная, естественнонаучная, физкультурно-спортивная, социально-педагогическая. Развитие данных направленностей обеспечивается процессами интеграции образовательного процесса ЦДО с общеобразовательными школами, общественными организациями и государственными структурами.

С 1999 года ЦДО - Федеральная экспериментальная площадка по теме: Дополнительное образование как средство подготовки подростков к жизненному самоопределению».

С 2002 года - Федеральная экспериментальная площадка по теме: «Проектирование педагогических условий жизненного самоопределения подростков в процессе коллективной инновационной деятельности педагогов и воспитанников».

С 2003 года - Городская экспериментальная площадка по теме: «Совместная творческая деятельность представителей национальных элит как условие диалога этнических культур».

С 2005 года Городская экспериментальная площадка по теме: «Сетевое взаимодействие учреждений общего, профессионального и дополнительного образования как фактор профессиональной социализации старшеклассников в условиях курортного города».

С 2007 года проект «Модель организации летнего профильного дневного лагеря социальной адаптации подростков «Азбука сервиса», где воспитанникам предлагалось окунуться в мир сервиса, познать сферу обслуживая города – курорта Сочи, и возможно определиться с выбором будущей профессии, принять участие в исследовании уров-

ня сервиса, внести свои предложения по улучшению сферы обслуживания, побывать на профориентационных занятиях, которые были подобраны с учетом особенностей восприятия воспитанников и позволяли «встраиваться» в систему ценностей современного подростка.

С 2009 года проект «Психолого–педагогическое сопровождение творчески одаренных подростков в условиях развивающегося города – курорта», который стал лауреатом конкурса социально - культурных инновационных проектов Всероссийского научного и общественно-просветительского журнала «Инициативы XXI века».

С 2011 года по 2014 проект «Радуга национальных культур в небе олимпийской столицы». Основная цель проекта -формирование в сознании юных жителей олимпийской столицы продуктивной гражданской позиции и креативных компетентностей как основы их личностного самоопределения в качестве субъектов развития поликультурной среды Сочинского региона в преддверии Зимней олимпиады 2014 года.

В 2015 году педагогический коллектив, принял участие в инновационных педагогических конкурсах, по итогам которых ЦДО «Хоста» присвоены статусы инновационных площадок: краевая инновационная площадка «Модель оценки метапредметных образовательных результатов учащихся в инновационном формате образовательного соревнования и технология ее реализации в учреждении дополнительного образования детей»; муниципальная инновационная площадка «Модель организации летнего лагеря дневного пребывания детей в событийно-деятельностном формате».

Большое внимание в Центре уделяется индивидуализации. На это ориентировано и содержание образования, и тщательный выбор методик преподавания в соответствии с индивидуальной психологией воспитанников.

Содержание образования направлено на внесение во все аспекты изучаемого, максимум творческого начала. Огромное значение уделяется исследовательской и проектной деятельности учащихся разных возрастных категорий. Воспитанники обучаются методу проектирования, через вовлечение их в разработку детско-взрослых соци-

альных и образовательных проектов. Проект, созданный детьми «Волонтерское движение сегодня – для Олимпиады завтра» стал лауреатом национальной общественной награды в области добровольчества в номинации «Добровольчество в образовательных учреждениях». Проект «Радуга национальных культур в небе олимпийской столицы» признан лауреатом v международного конкурса образовательных проектов «Диалог – путь к пониманию».

Стратегия нашей воспитательной системы, включает в себя события, обеспечивающие каждому ребенку точку приложения своих знаний, умений, способностей, навыков творчества. Специально задуманные и реализуемые дела и отношения, улучшающие реальную действительность. Тщательно подготовленные и проведенные на хорошем уровне, они превращаются в запоминающиеся события, компенсирующие то, чего не достает в повседневной жизни. Ведь не секрет, что у каждого ребенка есть потребность в общественном признании, творческой самореализации, они хотят быть востребованными, хотят быть нужными, даже необходимыми.

В Центре трудятся 79 педагогов дополнительного образования, из них 14 совместителей. Имеют ученую степень (кандидат наук) 3 сотрудника, магистр педагогики - 1, аспирант – 2, Почетные работники РФ – 5. Награждены: значком «Отличник народного просвещения» - 1; Почётными грамотами от Министерства образования и науки РФ – 4; медалью Министерства образования и науки Республики Армения -1; Знаком отличия «За безупречную службу городу Сочи» - 1; Медалью «За верность долгу и Отечеству» -1; Грамотами министерства образования и науки Краснодарского края – 3. Члены судейской бригады Чемпионата России, чемпионата Краснодарского края по «Таэкван-до», «Кикбоксингу» – 1.

Имеют высшую квалификационную категорию – 19 сотрудников, первую – 21, с подтверждением занимаемой должности – 12 человек, 27 сотрудников. Методические разработки педагогов отмечены дипломами региональных и федеральных конкурсов и научно-практических конференций, а представленные работы опубликованы во всероссийских педагогических журналах.

В 2015 – 2016 уч.г. 1036 воспитанника из 1454 принявших участие в конкурсах, конференциях, соревнованиях стали победителями. Из них: муниципальных -130, краевых - 34, всероссийских -208, международных -664. Одна из самых известных побед – Данил Плужников «Голос – Дети 3».

За подготовку победителей в интеллектуальных конкурсах школьников и студентов, команда ЦДО «Хоста» награждена - Научным Кубком Сочи - II степени городской научно-практической конференции школьников «Первые шаги в науку»; Кубком Победителя Международного конкурса «Я энциклопедиЯ».

Центр в 2015-2016 учебном году стал организатором 36 мероприятий различного уровня, 106 раз педагоги награждались дипломами и грамотами, благодарственными письмами различными ведомственными учреждениями муниципального, регионального и федерального уровней.

Педагоги ЦДО «Хоста» занимаются общественной деятельности. Принимают активное участие в фестивальной, ярмарочной, выставочно-конкурсной деятельности. Являются членами жюри различных конкурсов и соревнований. 96 раз за 2015 – 2016 учебный год педагоги приняли участие в конкурсах и соревнованиях разного уровня. За заслуги перед городом педагог Брендаус В.В. награждена Медалью «За вклад в развитие г. Сочи». Медалями «За заслуги» от Всероссийской общественной организации Свято-Троицкой Сергеевой Лавры награждены педагоги: Косьянов С.А., Гагуа М.А. Медалью Международного фонда «Благотворительность», медалью ЮНЭСКО за вклад в развитие межнациональных отношений награжден педагог – Сахелашвили Д.Д. Серебряной медалью и дипломом 9 – х Всемирных хоровых игр награждена педагог Ельцова Е.Н.

В рамках удовлетворения спроса населения, выполнения муниципального задания, реализации программы развития учреждения, обновляется содержание, организационная форма, методы и технологии.

Центр активно сотрудничает с социальными партнерами: ОУ города Сочи (школы и детские сады), Кубанский государственный

университет, Администрацией города Сочи, Администрацией Хостинского района г. Сочи, Комитет по делам молодежи Хостинского района г. Сочи, Музеем истории Хостинского района, советом ветеранов Хостинского района, Территориальным советом самоуправления, городской общественной организацией «Лига женщин. Мост добра», АНО «Стандарты социального питания», Санаторий «Мыс Видный», «Аврора». «Знание», МУЗ г.Сочи «Центр медицинской профилактики», УВД по Хостинскому району г. Сочи, ОГПН Хостинского района г. Сочи. Учреждением заключены договора с МБУК Централизованная библиотечная система г. Сочи, Сочинским центром социального обслуживания населения «Возрождение».

Работа педагогического коллектива отмечена благодарственными письмами: департамента образования и науки Краснодарского края, оргкомитетом Всероссийского конкурса юношеских чтений им. В.И. Вернадского, Международной Всестилевой Федерации Тэквондо, награждена дипломами Международного конкурса им. А.С. Макаренко. Коллектив неоднократно награждался дипломами и грамотами Главы города Сочи, Городского Собрания города Сочи, управления по образованию и науке администрации г. Сочи, за проведение на высоком уровне мероприятий от Городского до Всероссийского уровня.

ВВЕДЕНИЕ

Оценка образовательных результатов – одна из ключевых, но крайне недостаточно разработанных проблем, лежащих в основе развития современного российского образования. Она возникает в контексте его индивидуализации в связи с тем, что сама по себе идея продвижения учащегося по индивидуальной образовательной траектории практически исключает возможность оценки результата относительно некого общего эталона, заданного без учета собственных образовательных потребностей и притязаний самого учащегося, а также социальной ситуации его развития. В противном случае идея индивидуальной образовательной траектории превращается в очередной педагогический миф, в котором «индивидуальность» на деле понимается лишь как некоторое допустимое отклонение от единых для всех требований к уровню освоения образовательной программы. Образовательный результат, понимаемый как собственное достижение ученика в процессе решения творческих задач и освоения им в этой связи новых средств познания и преобразования действительности, становится индивидуальным лишь в том случае, когда он изначально «замысливается» им как выход за пределы уже существующего социального опыта. Именно поэтому методология оценивания индивидуальных образовательных результатов должна быть переориентирована на оценку не столько достигнутого уровня усвоения учебного материала, сколько на выявление вновь открывающихся возможностей ученика решать более сложные творческие задачи, возникающие в контексте его личностного и профессионального самоопределения.

Российская педагогическая общественность столкнулась с проблемой оценки образовательных результатов учащихся в связи с принятием Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. В прежние времена такой проблемы не существовало, поскольку образовательные результаты (точнее – результаты обучения и воспитания) сводились к усвоению учебного материала и формированию набора личностных качеств по списку, утвержденно-

му «в установленном порядке». В настоящее время становится вновь актуальным вопрос о том, что есть образовательный результат, понимаемый в рамках системно-деятельностного подхода, который официально заявлен как базовое основание новых ФГОС. Сразу же отметим, что с описанием и оценкой этих результатов связан целый ряд вопросов, к настоящему времени не решенных.

Во-первых, понимание образовательных результатов как компетентностей, приобретенных учащимися в ходе освоения образовательной программы, требует смещения смыслового акцента с оценки того, что учеником *уже усвоено* и положено в «копилку» его социального опыта, в область вновь открывающихся возможностей эффективно действовать в различных жизненных ситуациях в целях реализации интересов – как собственных, так и других людей. В этой связи становится вполне очевидным, что образовательные результаты ученика «натурально» проявят себя в его завтрашнем дне, когда он вступит в систему реальных социальных отношений и общественного производства. Но оценить эти «грядущие» возможности необходимо уже сегодня.

Во-вторых, нет ясности по поводу того, что именно должна представлять собой «номенклатура» компетентностей, которые формируются в ходе освоения учеником образовательной программы. В традиционной школьной практике в этой связи, распространенной трудностью, с которой сталкиваются сегодня не только учителя, но и отдельные руководящие работники, стало различение (точнее – неразличение) собственно образовательных результатов и требований к ним, определяемым ФГОС. Причины этого вполне понятны: традиционное профессиональное сознание, основанное на убеждении, что деятельность педагогов полностью регламентируется нормативными документами, оставляя им лишь некоторый зазор в выборе тех или иных методических приемов, становится бессильным, говоря языком одного известного литературного персонажа, «при наличии отсутствия» нормативно закрепленного перечня образовательных результатов, обязательных к формированию в рамках единой образовательной программы.

Существенно иной выглядит ситуация, в которой находятся сегодня учреждения дополнительного образования детей. Как известно, в настоящее время не существует стандарта, определяющего требования к результатам дополнительного образования. Более того, отсутствуют нормативные основания, определяющие необходимость описывать эти результаты на языке компетентностного подхода. Распространенные в массовой практике дополнительного образования программы все еще ориентированы на традиционный «знаниевый» подход, где социальный опыт, получаемый ребенком, редуцируется к сумме знаний, умений и навыков. Параллельно существует практика конкурсного оценивания индивидуальных достижений, охватывающая лишь учащихся, которые проявили особо высокий уровень творческих способностей.

В такой ситуации крайне проблематично, и даже иллюзорно выглядят перспективы построения каждым ребенком своей индивидуальной образовательной траектории в целостном образовательном пространстве, в котором общее и дополнительное образование выступали бы взаимодополняющими образовательными системами. И одной из главных причин здесь выступает отсутствие научно обоснованных представлений об индивидуальных образовательных результатах ребенка, характеризующих его собственные достижения и возможности социализации и дальнейшей индивидуализации безотносительно того, где именно эти результаты были им получены. Это обстоятельство противоречит общемировому тренду открытости образовательного пространства, в котором индивидуальные образовательные результаты обретаются человеком «везде», вне привязки к отдельным образовательным институтам с выраженной доминантой самообразования.

Одной из, на наш взгляд, наиболее перспективных возможностей устранения этого противоречия выступает проектирование новых моделей интеграции систем общего и дополнительного образования, где индивидуальные образовательные результаты ребенка планировались и оценивались бы, исходя из его собственных притязаний и жизненных перспектив, реализуемых в процессе прохожде-

ния индивидуальной образовательной траектории. По нашим данным, в настоящее время эта задача остается нерешенной.

В-третьих, как следствие предыдущего, отсутствует сама модель оценки индивидуальных образовательных результатов, отвечающая представлениям о компетентностях как об освоенных ребенком средствах самостоятельного продвижения к индивидуальному максимуму реализации собственных творческих возможностей и обретения человеческого достоинства (А.Г. Асмолов, В.К. Бацын, А.Б. Воронцов, Н.С. Пряжников, И.Д. Фрумин и др.). Используемые в современной практике модели и форматы такого оценивания носят, преимущественно, «контролирующий» характер, поскольку ориентированы на сравнение достижений ребенка с внешне заданным эталоном, а не с его собственными целями. Противоречивость данной ситуации связана с тем, что, в условиях бурного развития технологий и коммуникаций всевозможные «модели выпускника» обречены устаревать раньше, чем сегодняшний ученик войдет в этот сложный, динамично изменяющийся мир.

И, в-четвертых, остается мало проясненной роль самого ученика в системе оценки его образовательных результатов. Несмотря на то, что необходимость формирующего оценивания (то есть, оценивания в которое включен сам ученик и в процессе, которого продолжается процесс формирования его компетентностей на стадии оценки) декларируется как базовый принцип [12], существующие сегодня модели оценивания по-прежнему характеризуются объектной позицией ученика, которого оценивают по степени усвоения им единой образовательной программы.

Перечень таких проблемных вопросов может быть продолжен, однако для нас важно зафиксировать общий вектор поиска, следуя которому мы можем получить на них содержательные ответы. В нашем случае таким вектором, как было сказано, выступает проектирование инновационных моделей взаимодействия школ и учреждений дополнительного образования детей, в ходе которого могут целенаправленно создаваться условия, позволяющие увидеть и оценить индивидуальные образовательные, что особо важно – метапредмет-

ные – результаты непосредственно в процессе совместной деятельности учащихся. Идея состоит в том, что *дополнительное образование в этом случае становится для учащихся иной, нежели школа, «системой отсчета»,* в которой их образовательные результаты оцениваются с позиций ожиданий общества, связанными с творческими возможностями современного человека. Именно эти ожидания опосредуют оценку образовательных результатов, выводя их за рамки любой образовательной программы, но соотнося их с требованиями ФГОС на уровне смысла.

В настоящем пособии предпринята попытка обсудить возможные ответы на поставленные вопросы в контексте реализуемого на базе Центра дополнительного образования «Хоста» г. Сочи инновационного образовательного проекта «Модель оценки метапредметных образовательных результатов учащихся в инновационном формате образовательного соревнования и технология ее реализации в учреждении дополнительного образования детей».

Авторы выражают глубокую благодарность педагогам дополнительного образования и административному персоналу: Брендаус В.В., Бугинова Н.Н., Вербицкая О.А., Волкова М.Г., Воронина Т.Е., Воронова Е.М., Гребенщикова Н.М., Джавахидзе К.Г., Ермолаев Л.А., Зайнуллина Э.З., Игнатович А.В., Исаева А.С., Климова А.И., Кобзарь И.Ю., Коротун А.М., Котов В.В., Крестова З.А., Кузнецова А.Н., Литвинова И.А., Мелентьева Н.В., Носова О.Н., Уколова Т.В., Ураков В.В., Харченко О.Е., Шепило С.Л., Шипанова Е.В., Яровенко К.А., благодаря творческим усилиям которых были получены практические доказательства эффективности представленной здесь модели образовательного соревнования.

1. Проблема оценки метапредметных образовательных результатов учащихся и пути ее решения в сфере дополнительного образования

1.1. Метапредметные образовательные результаты: компетентностный подход

Как было сказано, идея формирования и оценивания метапредметных образовательных результатов возникла в контексте внедрения компетентностного подхода, заложенного в основу современных Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. В отличие от традиционных знаний, умений и навыков понятие «компетентность» в значительно большей степени связано с представлениями не о традиционных нормах формирования «правильной» личности, а о назначении образования в современном обществе. По словам автора доклада ЮНЕСКО, сделанного еще в 1996 г., Жака Делора, это назначение сводится к «четырем столпам», на которых основывается образование: «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» (цит. по: [25, с. 52]). Поэтому интерпретация образовательных результатов именно как осваиваемых учащимися компетентностей различной степени универсальности (предметные, метапредметные, личностные) представляет собой возможность преодолеть разрыв между тем, что происходит с ребенком в школе, и требованиями, которые предъявляет ему жизнь и современное общество.

Эти идеи неоднократно обсуждались в российском образовательном сообществе в самых разных форматах, поэтому здесь мы не ставим перед собой задачу в очередной раз объяснить читателю, что такое метапредметные образовательные результаты в русле компетентностного подхода. Нас, в первую очередь, интересуют вопросы, возникающие в ситуации осмысления роли дополнительного образования в становлении человека, компетентного в широком круге сфер деятельности, в котором ему предстоит найти «точку максимума» творческой самореализации и *отстоять* (выражение А.Г. Асмолова)

таким путем свою индивидуальность. Сразу же отметим, что, если общеобразовательная школа имеет возможность ориентироваться на требования к результатам образования, определяемым Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, то учреждение дополнительного образования сегодня не обладает внятными характеристиками образовательных результатов, специфичных именно для этой сферы. Преобладают обобщенные представления о необходимости развивать творческие способности, однако на операциональном уровне они малопригодны для выстраивания конкретных технологий их формирования и оценивания.

Вопросы, на которые мы здесь пытаемся отвечать, могут быть сформулированы следующим образом: как и на основании чего могут быть выделены компетентностные образовательные результаты, специфичные именно для сферы дополнительного образования детей, и как они соотносятся с метапредметными результатами, требования к которым определены ФГОС общего образования? Что первично при определении этих результатов: требования современного общества к готовности вступающих в него молодых людей встраиваться в *уже существующие* социальные связи и воспроизводить в индивидуальном опыте *уже сложившиеся* ранее нормы и образцы деятельности и поведения, либо эффективно решать *новые* проблемы, возникающие как «вызовы времени» и требующих принятия оригинальных, продуктивных решений? Как эти требования соотносятся со специфически детскими образовательными потребностями, с которыми ребенок приходит в творческие объединения? И, наконец, как, какими средствами и с какими целями эти результаты могут быть оценены?

Отвечая на эти вопросы, обратимся прежде всего к анализу самого первичного понятия «компетентность», которое в профессионально-педагогическом сознании сегодня часто отождествляется с универсальными способами действий. Так, например, авторы коллективной монографии, посвященной проблемам управления качеством образования в контексте гуманистического и компетентностного подходов, справедливо отмечают, что «в современных исследованиях компетентностный подход трактуется как подход, акцентирующий

внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [25, с. 53]. И далее авторы объясняют различие традиционного «знаниевого» и компетентностного подходов. Оно состоит в том, что в «предметно-знаниевом» подходе делается акцент на предметном содержании образования («каким знаниям обучать?»), а в компетентностном – на деятельностном содержании («каким способам деятельности обучать?») [там же].

Итак, разница состоит в том, что оценивать необходимо не усвоенные учеником знания как таковые, а сформированные у него способы действий с этими знаниями. В свою очередь, отсюда следует, что объектом оценивания должен стать факт овладения учеником определенным способом действий, а предметом – уровень этого освоения. К вопросу об уровневых характеристиках образовательных результатов нам еще предстоит вернуться, здесь же отметим, что при всей очевидности и простоте такого понимания проблемы знак «тождественно равно» между компетентностью и усвоенным способом действия все же нуждается в некоторой проблематизации.

Обратим в этой связи внимание на определение компетентности, данное Д.А. Ивановым: «Компетентность – это характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем» [7]. Крайне важное замечание состоит в том, что компетентность в этом определении оценивается не с точки зрения собственно усвоенного способа действий, а по результативности и эффективности применения этого способа в конкретной ситуации. Говоря более просто, компетентность оценивается не на основании того, что человек делает (или того, как он это делает), а по тому, какие результаты они при этом получает, и насколько эти результаты отвечают потребностям представителей конкретного сообщества. Отметим также: компетентность одного и того же человека по результатам его действий может быть совершенно по-разному оценена в разных сообществах. И разница

этих оценок определяется не формальной образовательной программой, а целым спектром социокультурных факторов, среди которых и особенности ведущих видов трудовой деятельности, и уровень развития производственных технологий, и этнокультурные нормы и ценности и т.д. Таким образом, компетентность определяется не тем, что человек делает, применяя усвоенные способы действий, а тем, насколько это «деланье» соответствует тому, чего от него ожидают. Отсюда – закономерный вывод: *«Знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения рассматриваются как возможные составляющие компетентности, но сами по себе еще не делают человека компетентным»* [7, с. 6].

Крайне важен в этой связи вопрос: а чего именно ожидает сообщество от человека, и от чего зависит характер этих ожиданий? Здесь уместно вспомнить высказывание Г.П. Щедровицкого: «Каждый человек, чтобы жить в обществе, должен знать о себе, что он представляет собой как место и что он представляет собой как наполнение. Это непростое обстоятельство создает двойственность нашего сознания. С одной стороны, необходимо постоянно контролировать себя: отвечаешь ли требованиям места; с другой – вырабатывать совокупность требований к себе, а именно: я занял такое-то место, следовательно, я обязан быть таким-то и таким-то, делать то-то и то-то» [28, с. 33]. С этой позиции мы попытаемся проанализировать понятия «компетентность» и «компетенция», которые, по нашим наблюдениям, в современном педагогическом сознании зачастую необоснованно подменяют друг друга, выступая, практически, синонимами, либо формально разделяются по признаку «надо – имеется». Примером последнего могут служить определения данных понятий, предложенные С.Г. Воровщиковым [3]. Компетенция в этой трактовке представляет собой «отчужденное, заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере»; компетентность же определяется автором как «совокупность личностных качеств ученика…, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере» (цит по [25, с. 55]).

Возвращаясь к суждениям Г.П. Щедровицкого, можно отметить, что «место», вне всяких сомнений, это и есть «отчужденное заранее заданное социальное требование», то есть компетенция. «Места» возникают в обществе безотносительно того, кто именно собирается им соответствовать, их разнообразие подчинено спектру социальных потребностей, удовлетворяемых в процессе общественно разделенного труда. Дальнейшее, казалось бы, просто: компетентность – это способность конкретного человека соответствовать определенному месту, которая формируется в процессе обучения. Сам Г.П. Щедровицкий по этому поводу отметил: «Мы создаем культурно подготовленных индивидов, умеющих выполнять свои технические функции за счет обучения» [28, с. 33]. То есть компетентный – это не что иное, как подготовленный к своему месту. Однако далее автор говорит следующее: «Но есть другая ипостась человеческого существования. Начинается он с того, что человек осознает себя, свои возможности, оценивает себя по отношению к месту и отделяет себя от места. Тогда человек выходит в личностную позицию, а это значит – выходит из места» [28, с. 34].

Закономерно возникает вопрос: так, когда же именно человек предъявляет миру свою компетентность: когда «соответствует» месту, или когда «выходит из него»?

Без особого преувеличения можно сказать, что этот вопрос носит глобальный характер и далеко выходит за пределы собственно педагогических знаний. Ответы на него следует искать и с позиции теорий управления, инновационного менеджмента, и даже в области общей теории систем. Существует и психологический контекст данного вопроса, восходящий к представлениям об адаптивной и неадаптивной активности человека.

Не претендуя здесь на полноту анализа теоретико-методологических оснований проблемы, в самом общем виде отметим, что в методологии управления принято различать два вида производственных систем. В первом случае система, совершая свой «жизненный цикл», выдает некий полезный продукт, но сама при этом возвращается в исходное состояние. Этот «жизненный цикл»

воспроизводит изначально данный образец, поэтому главным условием ее существования выступает четкое выполнение каждым участников своих функций и соблюдение единых норм. Во втором случае система после совершения «жизненного цикла» изменяется сама, и ее выход на следующий цикл требует принятия особых управленческих действий – рефлексии, целеполагания, прогнозирования, проектирования [28].

Нетрудно понять, что в первом случае речь идет о строгом соответствии человека и «места», выход из которого исключительно вредит достижению нормативно заданной цели и плану работ. Во втором же случае именно выход человека из «места», привнесение в деятельность своего личностного начала становится условием выход осуществляемой деятельности в новые проектные пространства.

В этой же связи возникает представление о двух видах компетенций – репродуктивной и продуктивной. В работе коллектива авторов под руководством А.А. Попова даны их следующие характеристики. «Репродуктивная деятельность представляет собой деятельность по уже существующему, сколь угодно сложному образцу; соответственно репродуктивные компетенции связаны с освоением такого образца и готовностью его применять в определенных условиях; понимание условий применения образца тоже входит в компетенцию. Продуктивная деятельность – это деятельность без образца … Связанные с ней компетенции имеют более рефлексивный антропологический и культурный характер и основаны на “самости” экзистенциальной основе самой субъектности» [19, с. 53].

Позволим себе утверждать, что эти определения содержат достаточно ясные указания и на характеристики компетентности субъекта, поскольку именно в случае продуктивной деятельности его личностное начало становится главным условием его соответствия предъявляемой компетенции. В то же время вполне очевидно, что возможности формирования и оценивания этих видов компетентности принадлежат принципиально разным педагогическим системам

Таким образом, становится ясным, что анализируемая проблема оценки образовательных результатов в русле компетентностного

подхода не имеет сегодня однозначного решения в какой-либо одной педагогической концепции. Для принятия такого решения необходимо достичь определенных общественных договоренностей, основу которых составляли бы зафиксированные на ценностно-смысловом уровне приоритеты социокультурного развития, по возможности, соотнесенные с мировыми и локальными трендами этого развития.

Но и это обстоятельство не исчерпывает перечень предпосылок проблемы оценки компетентностных образовательных результатов. Дело в том, что помимо системы отсчета «компетенция – соответствие субъекта» существует еще один, не столь разработанный в современной науке и практике образования взгляд на сущность и социальную природу компетентности. Как отмечает в своем исследовании Е.П. Непочатых, в значение понятий «компетентность» и «компетенция» наряду с соответствием человека определенным требованиям, включены такие характеристики, как «соперничество», «конкуренция». Основанием для такого суждения служат данные фонетического и семантического анализа близких понятиям «компетентность» и «компетенция» слов «competition» (франц.) - 1) соревнование; соперничество; спорт состязание и «competition» (англ.) - 1) соревнование, состязание; 2) конкурс; конкурсное испытание, конкурсный экзамен; 3) конкуренция, соперничество, спор. В этой связи, отмечает автор, уже в середине прошлого века в США и Европе понятия «компетенция» и «компетентность» наполнились «конкурентоспособным» слоем значений: способности одерживать победу, достигать намеченный результат [18],

Итак, компетентность – это не просто соответствие «месту», а соответствие, выявляемое в конкуренции и соревновании. С точки зрения методологии ее оценки это обстоятельство имеет крайне важное значение. Как минимум, это означает возможность существования двух противоположных стратегий такого оценивания. Первая требует формализованных средств фиксации самого факта соответствия человека и его «места». Результатом такого оценивания становится «знание» о конкретном ученике, то есть, о результатах его обучения безотносительно результатов, достигнутых другими ученика-

ми. Вторая же стратегия основана на выборе наиболее достойных, чья компетентность признана более высокой в сравнении с другими претендентами.

Нетрудно заметить, что первая стратегия служит, в частности, основанием существующих сегодня моделей аттестации учащихся в форме ГИА и ЕГЭ. Вторая стратегия реализуется в формате различных конкурсов и соревнований, в частности, спортивных. Некий симбиоз этих стратегий характерен для современных практик конкурсных отборов при поступлении в высшие учебные заведения, где главным основанием служит балл, набранный при сдаче ЕГЭ, но «победители» выявляются среди тех, у кого этот балл все же выше в сравнении с другими.

Однако во всех этих случаях воспроизводится ситуация, когда в основе оценки компетентности присутствует некий эталон, служащий своего рода «водоразделом»: до определенного уровня ты еще не компетентен, а после – уже компетентен. Все последующее характеризует уровень компетентности, определяемый, опять же, относительно заданного эталона. С одной стороны, это вполне оправдано, поскольку граница между компетентностью и некомпетентностью, профессионализмом и непрофессионализмом, мастерством и дилетантизмом объективно существует. С другой стороны, следует учитывать, что степень определенности, «понятности» этого «водораздела» для окружающих тесно связано с тем, насколько компетенция, определяющая требования к компетентности человека, освоена в тех или иных сообществах, включая и профессиональные. Если в традиционных, исторически освоенных практиках такой эталон вполне понятен и привычен, то в динамично развивающемся мире фиксированная граница между компетентностью и некомпетентностью формируется медленнее, чем изменяются требования к готовности человека к осуществлению вновь возникающих видов деятельности. Характерно, что эта тенденция относится не только к новым, но и хорошо ранее известным практикам и профессиям.

Кроме всего сказанного, нуждается в прояснении вопрос об уровневых характеристиках образовательных результатов учащихся,

в которых были бы зафиксированы качественные различия в их способностях решать различные задачи. Анализ практики показывает, что очень часто эти характеристики носят чисто формальный характер: оценивается, по сути, одно какое-либо качество, а уровни его сформированности интерпретируются, исходя из количества баллов, выставляемых оценщиком «на глазок». При этом возможны попытки качественно проинтерпретировать эти баллы как «высокий». «средний», «низкий» и т.д., снабжая их некими описательными характеристиками, но они также формальны и оторваны от ситуации развития самого ребенка. Такой подход к описанию уровней развития ребенка психолог О.В. Лишин в свое время остроумно охарактеризовал известным выражением «тех же щей да пожиже влей» [16, с. 9].

Более продуктивным представляется подход, предложенный авторами Концепции всероссийской системы оценки качества общего образования, на который, в частности, опирается и наша модель оценки метапредметных образовательных результатов. Уровни образовательных результатов определяются здесь, исходя из степени развития опосредования деятельностных актов. Первый уровень характеризуется формальным освоением определенного набора способов и средств деятельности вне связи с решением определенных задач, второй уровень связан со способностью применять эти способы действий в стандартных ситуациях решения учебной задачи, третий уровень определяет готовность ученика решать нестандартные «жизненные» задачи в проблемном поле своего личностного самоопределения (цит. по: [8]).

Однако и этот подход, существующий в рамках определенной авторской концепции, не является единственно возможным. Так, авторским коллективом под руководством А.А. Попова предложена оригинальная пятиуровневая модель становления продуктивных компетентностей, в которой представлены следующие уровни их развития: «чувственное участие», «воспроизводство образца», «реконструкция способа действия на соотнесении ситуации культурной нормы», «ситуативное создание и реализация нового способа дей-

ствия» и «целенаправленное создание нового образца, имеющего значимость за пределами конкретной ситуации» [19, с. 154 – 155].

Думается, что подобных подходов к вопросам определения уровневых характеристик образовательных результатов учащихся может быть предложено еще много. Однако, в целом, это вновь ставит перед нами ключевой вопрос о том, возможна ли унификация различных вариантов решения этой задачи и сведения ее решения к какой-либо одной, обязательной для всех модели.

Подводя итоги нашего обсуждения, сделаем следующие предварительные выводы.

Во-первых, образовательные результаты в компетентностном подходе отражают не сумму усвоенных знаний и средств деятельности, а готовность человека находить способы решения задач/проблем, не решаемых традиционными, ранее известными средствами. Как отмечает в этой связи Д.А. Иванов, «особое значение придается умениям, позволяющим действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Их нужно находить в процессе решения подобных ситуаций и достигать требуемых результатов» [7, с. 18].

Во-вторых, в этих условиях компетентностные образовательные результаты неизбежно должны носить универсальный, метапредметный характер, позволяющий человеку ориентироваться и принимать продуктивные решения в ситуациях, возникающих «на стыке» разных предметных областей, а также мобильно осваивать новые знания и способы действий, необходимые для получения таких решений.

В-третьих, оценка компетентностных образовательных результатов, помимо эталонных требований к уровню освоения тех или иных способов действий, должна ориентироваться и на «планку» достижений, которая может быть выявлена в ситуации соревнования и конкуренции. Следует честно признать, что в современном педагогическом сознании идея конкурентоспособности воспринимается не вполне однозначно. Но в контексте нашего обсуждения соревнование выступает не просто попыткой сравнивать детей друг с другом по уровню их компетентности. Речь идет об открывающихся возможно-

стях закладывать перспективу становления новых эталонов, отражающих требования к компетентности субъекта деятельности не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня. Если обычный эталон всегда отражает представления об уже известном минимуме, обязательном для всех, то в соревновательных форматах выявляются возможности развития, еще не освоенные сегодня.

Далее мы перейдем к анализу отличительных особенностей процесса дополнительного образования, с которыми связаны новые возможности оценивания метапредметных образовательных результатов с учетом обсужденной в этом параграфе ситуации становления компетентностного подхода в образовании.

1.2. Особенности и возможности оценки метапредметных образовательных результатов учащихся в процессе дополнительного образования

Оценка образовательных результатов, в особенности метапредметных, – тема, новая не только для системы дополнительного образования. Общеобразовательная школа также стоит сегодня перед необходимостью определения эффективных стратегий и средств оценки компетентностей, формируемых в урочной и внеурочной деятельности учащихся. Но для учреждения дополнительного образования в этом проблемном поле имеется своя специфическая ниша, определяемая двумя немаловажными обстоятельствами.

Во-первых, если общеобразовательная школа, по утверждению группы авторов под научным руководством А.А. Попова, ориентирована в большей степени на формирование (и, добавим от себя, на оценку) репродуктивных компетенций, то «действительность дополнительного образования должна быть выстроена в ориентации на становление продуктивных компетенций» [19, с. 53]. (В скобках заметим, что данное утверждение выглядит не вполне самоочевидным с позиции приоритетов новых ФГОС общего образования, но, в целом, достаточно точно отражает реальную ситуацию массового общего

образования.) В этой связи «школьные» и «нешкольные» стратегии и средства оценки образовательных результатов учащихся обречены базироваться на достаточно разных методологических и технологических основаниях.

Во-вторых, школа как все еще в массе своей закрытая от внешней среды педагогическая система, преследует цели оценивания именно тех образовательных результатов, которые заложены в реализуемые образовательные программы: то, что формируется, то и оценивается. Для дополнительного образования характерна существенно иная картина. Содержание дополнительного образования, в отличие от общего, выстраивается, исходя из индивидуальных потребностей конкретного ученика, его собственных интересов. Оно вынужденно носит креативный характер, поскольку подчинено непосредственно творческим проявлениям самого ребенка как субъекта его проектирования [9]. Более того, оно строится на основе использования возможностей разнообразных социальных проб, совершаемых ребенком в широком спектре его социальных связей и носит открытый внешнему окружению характер. Поэтому необходимо объективно оценивать образовательные результаты, которые достигнуты конкретным ребенком в самых разных обстоятельствах, включая и школьное обучение, и посещение (иногда достаточно спонтанное) всевозможных кружков и секций, и, не в последнюю очередь, практический опыт, полученный в широком спектре неформальных социальных взаимодействий. Другими словами, оценивать нужно то, чем располагает ребенок, вне зависимости от источника происхождения его опыта.

В силу указанных обстоятельств система дополнительного образования вынуждена искать специфические для этой сферы средства и форматы оценивания образовательных результатов учащихся. В нашей концепции наиболее эффективным в этом смысле выступает формат образовательного события. Поясним сказанное несколько подробнее.

Термин «образовательное событие» в последнее время все активнее входит в лексикон и педагогов-практиков и исследователей образования. Иногда (как это часто бывает с новыми, еще не вполне

осмысленными в массовом сознании понятиями) это словосочетание используется лишь как новомодный синоним обычного «воспитательного мероприятия». Но там, где на самом деле рассматриваются возможности становления со-бытийных, то есть, проживающих совместное бытие общностей людей, осуществляющих коллективную образовательную деятельность, возникают новые и крайне перспективные направления инновационного поиска.

Диапазон этого поиска достаточно широк. На одном полюсе изучаются возможности создания благоприятных условий становления индивидуальности каждого ребенка через его включение в широкий спектр социальных взаимодействий, в ходе которых его собственное Я отражается в призме сознания значимого Другого. Таким путем выстраивается его индивидуальная образовательная траектория, проходящая через различные социокультурные практики и приводящая к максимуму индивидуальных творческих достижений [10]. На другом полюсе решаются задачи формирования систем оценки индивидуальных образовательных результатов, проявляющихся в ситуациях совместной деятельности учащихся, где эффект событийности становится необходимым условием полноценного самораскрытия творческого потенциала каждого участника [8].

Широкие возможности реализации обоих направлений инновационного поиска видятся нам именно в сфере дополнительного образования детей, где «воспитательная» и «обучающая» составляющие целостного образовательного процесса сочетаются наиболее гармонично. Поэтому выбор именно учреждения дополнительного образования в качестве «площадки», на которой действия по оцениванию образовательных результатов в наибольшей степени соответствуют охарактеризованным выше позициям, не случаен. В этом случае шансы учащихся занять позицию субъекта этих действий значительно выше, чем в общеобразовательной школе. Связано это с тем, что, во-первых, неформальная образовательная среда УДОД способствует снятию у ребенка психологического барьера контролируемого («меня проверяют, чтобы уличить в несоответствии требованиям учителя»); а во-вторых, оценка в данном случае носит внешний характер, то есть

оценивается не факт усвоения учебного материала, а способность эффективно действовать в нестандартной и не привязанной к «школьной» действительности ситуации, что повышает степени свободы самого оцениваемого: «что именно я могу предъявить внешнему эксперту как свидетельство моей собственной компетентности?»).

Одним из возможных в этой связи направлений исследований выступает разработка методов и процедур (в более широком смысле – форматов) оценивания, при которых оцениваемый образовательный результат предстает в динамике его становления как уровень творческих возможностей ученика, проявляемый им непосредственно в процессе решения творческой задачи. Предметом оценивания при этом становятся, с одной стороны, имеющиеся у ученика универсальные способы действий, необходимые для решения широкого спектра творческих задач в различных образовательных областях, с другой стороны, готовность использовать эти способы действий для «прорыва» за пределы налично заданной ситуации, ее преобразования в смысловом контексте решаемой задачи. Важнейшим условием при этом становится субъектная включенность самого ученика в процесс оценивания, его стремление к познанию собственных возможностей как субъекта общества и собственной жизни.

Таким образом, возможности учреждения дополнительного образования в этом смысле связаны с разработкой разнообразных форматов образовательных событий, в которых деятельностные проявления каждого ученика в максимальной степени становятся видимыми и открытыми, как для внешнего экспертного оценивания, так и для самого ребенка. В нашем опыте мы используем различные событийные форматы совместной творческой деятельности учащихся, которые, на наш взгляд, дают возможности экспертной оценки метапредметных образовательных результатов учащихся. В любом случае необходимо, используя специфические возможности учреждения дополнительного образования, обеспечить выполнение основных требований к организации образовательного события, а именно:

– интересная и значимая для самих учащихся проблема как общая предметность реализуемых творческих проектов;

– постановка конкретной проектной задачи, не имеющей готового однозначного решения;

– необходимость использования различных культурно-преобразовательных средств и информационных ресурсов;

– сочетание индивидуальных и групповых форм работы с распределением коллективной ответственности за результаты решения проектной задачи;

– получение и презентация экспертам результата работы в форме социально значимого продукта;

– деловое общение с экспертами, отстаивание своих позиций [8, с. 54].

В то же время следует учитывать особенности разных видов образовательных событий, определяющие, в том числе, возможности оценки тех или иных образовательных результатов. Здесь мы даем их краткую характеристику.

Продуктивная игра как образовательное событие представляет собой особым образом организованную совместную деятельность учащихся, направленную на решение оригинальной проектной задачи. Сама проектная задача готовится заранее и предъявляется участникам непосредственно в ходе игры. Для решения этой задачи участникам необходимо использовать широкий спектр своих образовательных компетенций, описанный в предыдущих параграфах. Как было сказано ранее, результат этой деятельности представляется в виде социально значимого продукта, презентация которого составляет неотъемлемую часть всей игры. По ходу игры происходит чередование пленарной и групповой работы, оформляется ее собственно игровой (воображаемый) план и, в соответствии с заданными условиями игры, меняются занимаемые участниками ролевые позиции.

В более масштабных вариантах продуктивной игры с большим количеством участников возможно участие игротехников, обеспечивающих групповую работу. Возможен также вариант двух ведущих, работающих в диалоге, дискутирующих друг с другом и проблематизирующим, таким образом, поставленную проектную задачу. Однако

это возможно при определенном, уже достигнутом уровне готовности участников игры, в противном случае это может их просто запутать.

Научно-практическая конференция как образовательное событие требует более длительной предварительной подготовки, нежели продуктивная игра. На конференции презентуются и обсуждаются материалы уже осуществленных проектов, созданных учащимися в ходе освоения различных социокультурных практик. Эффект событийности достигается здесь за счет выхода этих проектов в новую фазу своего существования, на которой авторы могут получить квалифицированную внешнюю оценку достигнутых ими результатов. В этом процессе происходит «встраивание» их проектов во внешнюю среду, в результате чего авторы «проникают» в свой завтрашний день, где им предстоит войти в эту среду уже не в модельном (событийном) виде, а реально, предъявляя свои образовательные результаты как свидетельства собственной компетентности и состоятельности. В этой связи особую значимость получает подготовка экспертов, поскольку им предстоит в максимальной степени эффективно смоделировать процесс вхождения авторов именно во внешнюю социальную среду, где результаты их деятельности оцениваются как «взрослые» результаты безотносительно того, как именно они были достигнуты, с какими трудностями это было сопряжено и т.д. Несостоятельность самого эксперта способна оказать на ребенка еще более негативное влияние, нежели даже необъективность и пристрастность учителя на уроке. Ведь, защищая свой проект, ребенок предъявляет тем самым свое собственное, личное образовательное достижение. Предметом оценивания, таким образом, становятся не только освоенные способы действий, но и личностные основания (убеждения, позиция, ценностные ориентации), на которых они были реализованы в проекте.

Не меньшее значение имеет готовность экспертов задавать авторам проектов именно «экспертные» (а не «контролирующие») вопросы. Их формулировки должны затрагивать не только слабые, но, в первую очередь, сильные стороны презентуемого проекта, открывая при этом возможности его дальнейшего развития.

Общение авторов с экспертами осуществляется в двух формах: как непосредственно (в виде живого диалога носителей двух опытов, направленного на обнаружение точек их пересечения), так и опосредованно использованием оценочных инструментов (экспертных карт). Крайне важно, чтобы экспертная карта не выглядела при этом самодостаточным «инструментом вынесения приговора», учащиеся должны в полной мере осознавать, что любой диагностический инструмент – это прежде всего дополнение к возможностям личности эксперта, существующий исключительно для того, чтобы обеспечить максимум объективности и достоверности выносимых экспертных оценок.

Образовательное путешествие. Как вид образовательного события образовательное путешествие обладает специфическими чертами, отличающими его от обычной туристической поездки. Путешествуя, «обычный» турист узнает лишь то, что заготовил для него гид-экскурсовод, либо то, что случайно попало в поле его зрения. Участники образовательного путешествия заранее знают, что именно и для чего, с какой целью они увидят. Они приезжают в ранее незнакомый город (страну), уже имея представления о его истории, культуре, достопримечательностях и, что самое главное, с уже оформленными в сознании вопросами. Только таким путем результаты образовательного путешествия могут стать личностно значимыми образовательными результатами.

Эффективность образовательного путешествия во многом зависит от информационной компетентности его участников (например, используя ресурсы Интернета, можно подключаться к веб-камерам, с которых в данный момент осуществляется видеосъёмка на другом краю страны и за рубежом). Не меньшее значение имеет уровень развития творческого воображения, при помощи которого участник может побывать в любой точке земного шара, не выходя за пределы учебной аудитории.

Как у события, у образовательного путешествия есть сверхзадача: его участники должны увидеть мир своим собственным взором, обнаружив в посещенных местах и объектах культуры что-то глубоко

свое личное, именно то, что объединяет участников события как целостную духовную общность.

Перечень видов образовательных событий, особо успешно реализуемых в процессе дополнительного образования, можно продолжить. Однако, поскольку здесь нас в большей степени интересуют возможности оценки метапредметных образовательных результатов, далее мы уделим внимание «главному» в нашем случае, виду образовательного события – образовательному соревнованию. Речь об этом пойдет в следующей главе.

2. Образовательное соревнование как событийный формат оценки образовательных результатов

2.1. Соревнование как образовательное событие и особенности его проектирования в учреждении дополнительного образования детей

Как было сказано ранее, использование событийных форматов совместной деятельности учащихся выступает перспективным направлением развития всей системы оценки качества образования. Необходимо выделить именно те событийные форматы, в которых все компетентностные образовательные результаты проявляются наиболее зримо и доступны внешнему экспертному оцениванию. В проекте, реализуемом нами на базе Центра дополнительного образования «Хоста» г. Сочи, роль такого формата оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся основной общеобразовательной школы отводится образовательному соревнованию (турниру). Важное значение также имеет сам характер соревновательности между учащимися (в турнире участвуют команды из разных школ). В сочетании с творческим характером решаемых участниками турнира задач момент соревновательности позволяет достичь оптимального соотношения внутренних и внешних мотивов деятельности детей, что, в свою очередь, способствует максимальному уровню открытости их деятельностных проявлений.

Важное значение также имеет сам характер соревновательности между учащимися (в турнире участвуют команды из разных школ). В сочетании с творческим характером решаемых участниками турнира задач момент соревновательности позволяет достичь оптимального соотношения внутренних и внешних мотивов деятельности детей, что, в свою очередь, способствует максимальному уровню открытости их деятельностных проявлений.

Идея образовательного соревнования (турнира) состоит в том, что в этом формате в наибольшей степени поддается внешнему экспертному оцениванию весь спектр сформированных у учащихся ком-

петентностей, позволяющих им эффективно решать творческие задачи в ситуации высокой степени неопределенности, где специфически образовательными средствами ими моделируются проблемно насыщенные отношения между людьми в различных видах социально ориентированной деятельности. Дадим общую характеристику этих компетентностей.

Прежде всего это способность проявлять свою открытость к сотрудничеству с другими людьми, с которыми у субъекта складываются определенные отношения, связанные с решением общих проблем при «удержании» собственных интересов. В этой связи перед участниками образовательного турнира ставится задача: в интересной, нестандартной форме представить свою команду соперникам, зрителям и экспертам, максимально проявив при этом именно те качества, которые определяют ваш творческий потенциал. При оценке результатов выполнения этого задания экспертам необходимо учесть, что культура самопрезентации непосредственно связана со способностью участников конструктивно, позитивно и информативно представить себя другим людям в форме, отвечающей нормам культуры отношений между людьми в современном обществе. Самопрезентация, свидетельствующая о компетентности авторов, должна отличаться доброжелательной направленностью на других людей, являющихся адресатом для передаваемой информации. По смыслу она должна отвечать на три вопроса: 1) Кто мы? 2) Что интересно нам? 3) Чем мы можем быть интересны Вам? Свидетельствами недостаточной компетентности могут служить: стремление эпатировать зрителей без особых на то причин; стремление к оригинальности ценой снижения уровня информативности; стремление подчеркнуть свое превосходство над всеми («мы лучше всех», «мы самые сильные», «мы всех победим» и т.д.); бедность и невыразительность избранных средств.

Далее предметом оценки выступают образовательные результаты (компетентности), обеспечивающие продуктивность диалога с другими людьми, в ходе которого проявляются разные ценностно-детерминированные позиции. В этой связи второе задание, предлагаемое участникам образовательного турнира, направлено на оценку их

способности понимать в ходе дискуссии по «острым» вопросам позиции и точки зрения «других» людей и конструктивно им оппонировать. Как индивидуальный образовательный результат эта способность обеспечивает достижение такого уровня культуры дискуссии, при котором различие занимаемых позиций в конечном счете становится для ее участников необходимым условием совместного продвижения к истине, включающей эти позиции как разные «системы отсчета» при осмыслении одного и того же явления. На этом этапе образовательного турнира, шутливо называемом нами «Аты-баты шли *дебаты*», участникам предлагается формулировать аргументы «за» и «против» относительно высказываемых ведущим тезисов, которые могут восприниматься неоднозначно в зависимости от занимаемой внутриличностной позиции, а также оппонировать своим соперникам. В ходе дебатов каждая из команд дважды встречается с соперниками, один раз занимая позицию «за», второй раз – «против».

И, наконец, третий, основной, этап образовательного турнира проводится в форме продуктивной деловой игры. Команды работают с кейсом, содержащим описание проблемной ситуации, требующей принятия оригинального проектного решения. Неоднозначность и неопределенность моделируемой ситуации при этом устанавливает необходимость занятия и выявления участниками внутренней позиции, определяющей характер принимаемого решения на ценностном уровне. Фактически речь идет о моделировании ситуаций личностного самоопределения участников турнира, в которых интегративно представлен спектр их предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов.

Предлагаемый участникам турнира кейс отвечает следующим требованиям:

– неопределенность описываемой ситуации, требующая от учащихся выявления собственной позиции для ее разрешения; отсутствие подсказок и прямых указаний на «правильное» решение;

– недостаток представленной в тексте информации для принятия однозначного решения и стимулирующий постановку учащимися вопросов на уточнение ситуации;

– наличие ряда субъектов – участников данной ситуации, определяющих разнообразие возможных целей и способов ее разрешения и необходимость анализировать характер отношений между этими субъектами;

– личностная значимость проблематики описанной ситуации для учащихся в контексте проживаемого этапа их личностного самоопределения [8].

В качестве примера приведем кейс, положенный в основу образовательного события «London Welcome to Khosta!», апробированный нами на совместном семинаре с педагогами гимназии № 5 г. Сочи.

Однажды в Хосту приехала группа туристов из Лондона. Они и интересом знакомились с нашей культурой и историей, с удовольствием фотографировались, знакомились с местными жителями… Но вот прошло некоторое время, и несколько человек из них вдруг затосковали по Родине. Им стало скучно и они с нетерпением ждали дня отъезда.

И тогда группа хостинских ребят решила сделать им сюрприз и отвлечь от грустных мыслей. «А давайте мы для них на один день превратим нашу Хосту в Лондон!» - предложил один из них. «А как это сделать?» - спросили остальные…

К этому кейсу дается творческое задание: «*А как бы это сделали Вы? Придумайте оригинальное решение и сделайте это маленькое чудо для приезжих лондонцев»***.**

Нетрудно заметить, что для решения этой творческой задачи участникам соревнования необходимо использовать целый спектр компетентностей, связанных с пониманием сути решаемой задачи, занятием позиции «иностранца» и пониманием его потребности, выбором креативных средств решения задачи с использованием самых разных ресурсов, включая информационные и коммуникативные и т.д.

В завершение этого параграфа приведем пример образовательного турнира, проведенного между участниками трех общеобразовательных школ Хостинского района г. Сочи в рамках плана мероприятий, посвященных празднованию Дня победы в Великой Отечествен-

ной войне. Он получил название «Воинская слава России: история и современность».

На первом этапе команды презентовали себя, как было сказано, в качестве доброжелательных партнеров, приглашающих других участников к сотрудничеству и честному соревнованию. Немаловажную роль для выполнения этого задания играли творческие способности, связанные с определением выразительных средств, выстраиванием композиции и донесением до сознания партнеров и экспертов самых главных мыслей, составляющих смысловое ядро своего выступления. Приветствовалось использование всех имеющихся «подручных» средств и возможностей психологического влияния на слушателей, позволяющих сделать самопрезентацию интересной, динамичной и оригинальной.

На втором этапе образовательного турнира, («Аты-баты шли дебаты»), состоялось дискуссионное обсуждение следующих тезисов:

1. Сильный, смелый и непобедимый воин – вот идеал настоящего мужчины!

2. Если враг не сдается, его уничтожают.

3. Если цель действительно хороша, она оправдывает любые средства.

Как было сказано, участникам приходилось поочередно занимать позиции «За» и «Против» вне зависимости от собственного отношения к предлагаемому тезису. Сложность для участников команд состояла в необходимости уйти от стереотипных высказываний к оригинальным, дискуссионным суждением, используя при этом логические аргументы, а также примеры и истории и собственного жизненного опыта.

На третьем этапе турнира его участникам была предложена проектная задача, состоящая в том, чтобы на основе представленного в специальном кейсе описания некого военного сражения не только полностью восстановить и картографировать это события, но и описать его глазами непосредственных участников, воевавших на разных сторонах. Приведем этот текст полностью.

«Сражение, о котором идет речь, произошло в ходе войны между государствами А и Б. Государство А выступало агрессором, в начале войны армии этого государства удалось довольно глубоко (порядка 8 000 км) углубиться на территорию государства Б. Поэтому сражение происходило на территории государства Б вблизи населенного пункта N с примерными географическими координатам *пятьдесят пять целых пятьдесят одна сотая северной широты, тридцать шесть целых одна сотая восточной долготы*. Историки, рассказывая об этом сражении, отмечают следующее (географические названия и имена действующих лиц изменены).

Главная армия оборонявшегося государства Б представляла собой соединенные 1-ю и 2-ю Западные армии, которые насчитывали в своем составе около 150 тыс. человек: 113–114 тыс. регулярных войск, около 8 тыс. казаков и другой иррегулярной конницы, 28 тыс. ратников при 624 орудиях полевой артиллерии. В состав регулярных войск входило 14,6 тыс. новобранцев, прошедших только начальную воинскую подготовку.

Армия государства А в день сражения насчитывала около 135 тыс. человек (согласно проведенной перекличке) при 587 орудиях полевой артиллерии.

Позиция армии Б, расположившейся на равнинной местности, пересеченной оврагами, имела длину около 8 км. В своей южной оконечности она начиналась у небольшого населенного пункта У, на северной – у населенного пункта М. Правый фланг (около 5 км), проходивший по высокому и обрывистому берегу реки Х надежно прикрывал важную транспортную магистраль. В случае неблагоприятного исхода сражения по ней могли быть отведены войска. Здесь позицию с фланга прикрывали густые леса, исключавшие обход позиции. Местность здесь была холмистая, перерезанная речками и ручьями. Здесь был устроен ряд фортификационных сооружений: *флеши, орудийные позиции, засеки*.

Позиция на левом фланге требовала особого укрепления, то есть инженерных сооружений. Здесь были устроены *флеши*. Впе-

реди позиции (в 1,5 км от нее) возвели редут Ш. Они к началу сражения не были достроены.

Центр позиции Главной армии государства Б опирался на батарею генерала Р, расположенной на *Курганной* высоте. Командование армии государства А называло это укрепление «Большим редутом».

Начало сражению положила артиллерия армии А, открывшая огонь по всему фронту около 6 часов утра. В то же время колонны военнослужащих этой армии стали занимать места для атаки. Однако при первой же атаке они сразу же натолкнулись на упорное сопротивление, но, все же, оборонявшийся полк армии Б вынужден был сдать свои позиции и отступить за речку Х.

Расположенные на левом фланге *флеши* занимали артиллерия и 2-я сводная дивизия генерал-майора В. Впереди выставлены цепи егерей, от обхода *флеши* прикрывали егерские полки командующего Ш. Позади дислоцировалась дивизия генерала Н. С-кие высоты занимала дивизия генерал-майора Д. Со стороны армии государства А наступление на этот участок проводили войска корпусов генерала Ж., маршалов М. (кавалерия), Д. и Н. Общая их численность доходила до 115 тыс. воинов.

Атаки *флешей*, предпринятые армией А, в 6 и 7 часов утра, были отбиты. Причем сражение на этом участке отличалось невероятным накалом. В ходе сражения была предпринята и третья атака. *Флеши* армии Б были усилены Л-им и И-им полками, дивизией генерал-майора К. и кавалерийскими частями (1 –я кирасирская дивизия и 3-й кавалерийский корпус). Но и войска государства А, подготавливая массированное наступление, сосредоточили немалые силы, в том числе и 160 орудий. Третья атака, начатая около 8 утра и последующая, четвертая, предпринятая в 9 часов, так же, захлебнулись. В ходе четвертой атаки Главнокомандующему армии А удалось ненадолго занять *флеши*, но вскоре его войска были выбиты с занятых позиций. Дальнейшие атаки, как и попытки обойти уже полуразрушенные *флеши*, не увенчались успехом.

Только когда удержание этих укреплений перестало быть целесообразным, войска армии Б отошли в населенный пункт S, где была занята новая линия обороны – С-ий овраг. Наступавшие войска уже были измотаны, но Главнокомандующий не пошел на риск и отказал им в просьбе ввести в бой резерв. Даже предпринятая позже атака тяжелой кавалерии не увенчалась успехом.

Тяжелым оказалось и положение на других направлениях. Битва была еще далека от завершения. В то время, когда шел бой за взятие флешей, войска государства А атаковали *Курганную* высоту с расположенной на ней батареей генерала Р. Несмотря на атаки превосходящих сил, батарея смогла удержать высоту до подхода подкрепления, а после вынудила войска армии А отступить.

С 6 вечера битва понемногу стала затихать. Последняя попытка обойти позиции армии Б была предпринята войском армии А в 9 вечера. Но и эта попытка оказалась неудачной. Поняв, что сломить сопротивление войск армии Б не удастся, главнокомандующий армии А приказал оставить все захваченные укрепления и отойти к исходным позициям. Кровопролитное сражение длилось более 12 часов.

Потери в сражении огромны. Армия государства А потеряла около 59 тыс. ранеными, пропавшими без вести и убитыми, среди них 47 генералов. Армия государства Б потеряла 39 тыс. воинов, среди которых 29 генералов.

Итоги этого сражения, как ни удивительно, до сих пор вызывают серьезные споры. Дело в том, что командующие обеих армий заявили о своей победе официально. Но следует обратить внимание на то, что, несмотря на огромные потери и последующее отступление армии государства Б, армия государства А понесла огромные невосполнимые потери, так и не достигнув ни одной из поставленных главой этого государства целей. Будущее начатой агрессором войны стало весьма сомнительным, боевой дух упал. Таков был общий исход сражения.

ЗАДАНИЕ

1. Нарисуйте схему описанного сражения и обозначьте на ней описанные в этом тексте объекты и события.

2. Составьте рассказ об этом сражении от имени солдата армии государства А и от имени солдата армии государства Б.

3. Обоснуйте свою точку зрения относительно того, кого же все-таки следует считать победителем в этом сражении».

Нетрудно понять, что на самом деле в кейсе без указания конкретных имен и географических объектов было представлено описание Бородинского сражения, что, впрочем, участники команд сообразили достаточно быстро. Столь же быстро они догадались использовать для схематизации описанного события имеющиеся в Интернете исторические карты и схемы, проявив при этом свою информационную компетентность. А вот задача описать это сражение глазами его участников с той и другой стороны, действительно, требовало применения особых творческих умений, основу которых составляет формируемая еще в дошкольном детстве способность видеть себя и окружающий мир глазами других людей и ориентироваться на их позицию. В этой ситуации оригинальным, но не исчерпывающим сути проблемы, стало решение одной из команд использовать в качестве такого описания текст поэмы М.Ю. Лермонтова «Бородино».

Однако, как уже было сказано, главное назначение этого совместного действия состояло в оценке образовательных результатов, которые учащиеся демонстрировали в ходе выполнения заданий. Этому вопросу посвящен следующий параграф.

2.2. Технология экспертного оценивания метапредметных образовательных результатов в событийном формате образовательного соревнования

Экспертная оценка метапредметных образовательных результатов, предъявляемых в событийном формате совместной деятельности учащихся требует специальной подготовки экспертов, которыми, в

нашем случае, в первую очередь, выступают педагоги дополнительного образования. Более подробно речь об этом пойдет в заключительной главе, здесь же мы охарактеризуем показатели и критерии, по которым осуществляется оценивание в рамках описанной модели образовательного соревнования.

На этапе самопрезентации команд экспертам необходимо оценить общий уровень культуры самопрезентации участников (максимальная оценка 10 баллов). Делается это в свободной форме с учетом описанных выше требований к качеству выступления.

На этапе дебатов необходимо оценить уровень сформированности у участников компетентностей «Способность аргументировать суждение» и «Способность к конструктивному оппонированию». Для этого оценивается каждое высказывание участников (максимальная оценка 5 баллов). Предлагаются следующие критерии оценивания.

А) оценка сформулированных аргументов «за» и «против»:

1 балл – приведенный аргумент представляет собой суждение, не связанное по смыслу с исходным;

2 балла – приведенный аргумент представляет собой суждение, соотнесенное с исходным, но всего лишь воспроизводящее укорененные в обществе стереотипы и шаблоны мышления;

3 балла – приведенный аргумент представляет собой суждение, повторяющее исходное другими словами;

4 балла – приведенный аргумент представляет собой оригинальное суждение, подкрепленное примерами из собственного либо чужого опыта;

5 баллов – приведенный аргумент представляет собой самостоятельное суждение, опирающееся на адекватное понимание ситуации, знание тенденций ее развития и установление причинно-следственных связей между различными явлениями.

Б) оценка оппонирования:

1 балл – высказывание не имеет отношения к приведенному аргументу либо искажает его смысл;

2 балла – высказывание отражает лишь несогласие автора с приведенным аргументом, не обоснованное фактами и логическими контраргументами;

3 балла – высказывание опирается на отдельные примеры, формально противоречащие исходному аргументу;

4 балла – высказывание опирается на конкретные факты, опровергающие исходный аргумент;

5 баллов – высказывание опирается на обнаруженные логические противоречия в исходном аргументе и/или ограничения возможностей его использования в круге рассматриваемых явлений.

Наиболее «нагруженным» этапом турнира для экспертов является третий, связанный с решением проектной задачи, который сам состоит из трех частей.

В первой части (групповая работа с кейсом) экспертам необходимо оценить уровень сформированности универсальных способов действий, необходимых для эффективного решения проектной задачи. Для этого ими индивидуально (по каждому участнику) оцениваются уровни сформированности универсальных способов действий, которые обеспечивают результативность совместной продуктивной деятельности. К базовым характеристикам этих способов действий мы относим:

– понимание, уточнение и «удержание» каждым участником проектной задачи в процессе совместной деятельности, формулирование запроса на недостающую информацию;

– моделирование преобразуемых объектов, использование схем, графиков и пр. инструментов для решения задачи;

– эффективность применения предметных знаний из различных образовательных областей для решения задачи;

– эффективность поиска, обработки и использования необходимой информации;

– продуцирование участниками оригинальных и, в то же время, реалистичных идей, способов решения проектной задачи;

– структурированность и организованность взаимодействий участников, оптимальность распределения ими ролей и персональных обязанностей;

– принятие участниками персональной ответственности за выполнение взятых обязательств и получение необходимых результатов.

Во второй части третьего этапа образовательного турнира (презентация и защита созданного продукта) предметом экспертного оценивания становятся запечатленные в этом продукте творческие возможности его авторов, определяющие их готовность к продуктивной социально ориентированной деятельности. К ним относятся:

– социальная значимость созданного продукта;

– соответствие продукта поставленной задаче;

– оригинальность проектной идеи, представленной в продукте;

– культура оформления продукта;

– многообразие и сложность использованных средств и ресурсов создания продукта.

При оценивании созданного участниками команды продукта необходимо учитывать, что, во-первых, форма и содержание самого продукта не регламентируется извне и определяется самими участниками; во-вторых, данный продукт важен не сам по себе, а потому что он отражает найденный участниками способ решения проектной задачи.

В отдельном комментарии нуждается позиция оценивания «социальная значимость созданного продукта». Совершенно очевидно, что продукт, создаваемый школьниками в режиме образовательного турнира, едва ли может претендовать на реальную социальную значимость как его полезность для других людей и возможность его «натурального» использования при решении других социально значимых задач. Однако в данном случае речь идет вовсе не об этом. Социальная значимость «игрового» продукта интерпретируется нами как его субъективно воспринимаемая авторами *воображаемая возможность* быть адресованным другим людям. Именно эта воображаемая адресация «другому» выступает одним из главных условий про-

живания участниками образовательного *со-бытия*, в ходе которого ими обнаруживаются личностные смыслы осуществляемой совместной деятельности. Этот воображаемый «другой» выступает здесь необходимым условием для осмысления участниками социальной природы деятельности человека. Как отмечает в этой связи А.В. Анищенкова, «ключевым моментом проявления творческого воображения … является взгляд стороннего наблюдателя. Благодаря такому взгляду происходит абстрагирование человека от личного опыта, привычного культурного контекста, что позволяет обнаружить новые, не известные ранее смысловые пласты, аспекты человеческого бытия» [1, с. 59]. Таким образом, подлинный смысл оценки «социальной значимости» созданного участниками образовательного турнира продукта состоит в выявлении их способности использовать творческое воображение для моделирования социальных коммуникаций.

Кроме того, оцениваются компетентности участников команд, проявляемые в общении с экспертами, по следующим показателям:

– полнота информации, представленной ими в ходе выступления;

– ясность и полнота ответов на заданные вопросы;

– культура речи и общения с экспертами во время процедур презентации.

На этом этапе эксперты, осуществляющие оценку демонстрируемых участниками соревнований метапредметных образовательных результатов, получают следующую инструкцию.

Необходимо оценить уровень сформированности универсальных способов действий, необходимых для эффективного решения проектной задачи по следующим критериям.

1. Понимание, уточнение и «удержание» проектной задачи в процессе совместной деятельности, формулирование запроса на недостающую информацию.

Показатели уровней	**Кол-во баллов**

Не участвует в обсуждении задачи и не предпринимает никаких действий	0
Подает невербальные сигналы, свидетельствующие об активизации мышления (задумывается, мимика соответствующая, эмоциональная напряженность, жесты, движения тела)	1
В ходе обсуждения делает высказывания, в которых он стремится повторить формулировку задачи, однако при этом упускают важные смысловые оттенки и в целом искажает поставленную задачу	2
В ходе обсуждения делает высказывания, в которых стремится повторить формулировку задачи и не искажает ее суть	3
Пересказывает задачу своими словами, не искажая при этом ее смысл	4
В своих высказываниях отражает образ конечного результата решения поставленной задачи (что именно предстоит получить в ходе решения задачи)	5 – 7
Анализирует ситуацию и преобразует поставленную задачу «от требуемого – к искомому»	8 – 10

2. Моделирование преобразуемых объектов, использование схем, графиков и пр. инструментов для решения задачи.

Показатели уровней	**Кол-во баллов**
Не прибегает к использованию схем, графиков и других моделей как средств решения задачи	0
Присоединяется к процессу создания схем, графиков и других моделей, инициированному другими участниками совместных действий	1
Сам проявляет инициативу по их созданию	2
Создает модель, формально отражающую заданную ситуацию, но не отражающую взаимосвязь ее структурных компонентов	3

Создает модель, отражающую взаимосвязь основных компонентов проблемной ситуации, позволяющую увидеть суть поставленной задачи	4 – 7
Создает модель, которая может быть использована в качестве рабочего инструмента для преобразования заданной ситуации и получении искомого решения задачи	8 – 10

3. Эффективность применения предметных знаний из различных образовательных областей для решения задачи

Показатели уровней	Кол-во баллов
При решении задачи опирается на «житейские понятия», обыденные представления и эмпирический опыт	0
Фрагментарно использует понятия из различных образовательных областей для обозначения объектов в заданной ситуации	1 – 3
Грамотно и систематично использует понятия из различных образовательных областей и определят возможные взаимосвязи между ними	4 – 6
Грамотно и систематично использует не только сами понятия, но и способы действий с этими понятиями	7 – 10

4. Эффективность поиска, обработки и использования необходимой информации

Показатели уровней	Кол-во баллов
Не использует предоставленную в готовом виде информацию, поскольку не понимает ее взаимосвязи с заданной ситуацией	0
Ограничивается предоставленной в готовом виде информацией	1
Анализирует предоставленную информацию, отсеивает ненужную и формулирует запрос на недостающую	2 – 3
Пытается грамотно использовать различные источники информации для восполнения ее дефицита	4 – 5
Анализирует самостоятельно полученную информацию, оценивает степень ее достоверности и применимости в ситуации решения поставленной задачи	6 – 10

5. Продуцирование оригинальных идей, способов решения проектной задачи, их реалистичность

Показатели уровней	Кол-во

	баллов
Отказывается от продуцирования оригинальных идей	0
Предлагает идеи, заведомо не приводящие к решению поставленной задачи	1
Предлагает идеи, воспроизводящие уже известные ранее способы действий по решению внешне похожих задач, но не приводящие к решению оригинальной задачи	2
Проявляет понимание невозможности решения поставленных задач при помощи ранее известных способов действий и доказывает это другим участникам совместной деятельности	3 – 4
Продуцирует оригинальные, но не реалистичные в заданной ситуации идеи	5
Присоединяется и поддерживает высказанные другими участниками оригинальные и реалистичные заданной ситуацией идеи	6
Продуцирует одну оригинальную и реалистичную в заданной ситуации идею, но отказывается от рассмотрения других возможных вариантов	7 – 8
Продуцирует две и более оригинальных и реалистичных идей, соотнося их друг с другом по прогнозируемой эффективности	9 – 10

6. Структурирование и организация взаимодействий, распределение ролей

Показатели уровней	**Кол-во баллов**

Стремится решать поставленную задачу самостоятельно, не прибегая ко взаимодействию с другим участниками	0
Осуществляет спонтанные коммуникации с различными участниками вне какой-либо структуры индивидуально-групповой деятельности	1
Пытается выделить собственный участок деятельности, направленной на внесение индивидуального вклада в общий результат, однако не интересуется, каким именно образом его достижения будут соотноситься с действиями других участников	2 – 4
Находит собственный участок деятельности, понимая значение своего индивидуального вклада в решение общей задачи	5 – 7
Активно участвует в процессе распределения ролей и обязанностей на основе системного видения всего спектра взаимодействий участников совместной деятельности	8 – 9
Берет на себя и эффективно осуществляет функцию лидера в распределении обязанностей и ролей в ходе совместной деятельности	10

7. Персональная ответственность за выполнение взятых обязательств и получение необходимых результатов

Показатели уровней	Кол-во баллов
Заранее отказывается от персональной ответственности вплоть до попыток выйти из состава участников совместной деятельности	0
Берется за выполнение конкретных персональных действий, но при этом проявляет неустойчивый интерес и готовность к отказу от исполнения взятых на себя обязательств	1 – 2
Последовательно и целеустремленно выполняет взятые персональные обязательства, но отказывается от коллективной ответственности за получение общего результата	3 – 5
Добровольно принимает и осуществляет свою персональную ответственность за получение общего результата, однако может отказаться от нее, если другие участники не проявляют столь ответственного отношения	6 – 7
Добровольно принимает и осуществляет свою персональную ответственность за получение общего результата, беря на себя функции лидера по отношению к тем участникам, которые не готовы осуществлять свою персональную ответственность	8 – 10

Далее, во второй части третьего этапа соревнования (презентации созданного продукта) необходимо оценить качество самого продукта и способность авторов его творчески презентовать в формате групповой защиты. При этом необходимо учитывать, что, во-первых, форма и содержание самого продукта не регламентируется извне и определяется самими участниками; во-вторых, данный продукт важен не сам по себе, а потому что он отражает найденный участниками способ решения проектной задачи.

Позиции оценки сформулированы в виде экспертных вопросов, ответы на которые соответствуют баллам:

1 балл – нет;

2 балла – скорее нет, чем да;

3 балла – ни да, ни нет;

4 балла – скорее да, чем нет;

5 баллов –да.

Сами же экспертные вопросы выглядят следующим образом:

Может ли представленный продукт быть полезен для кого-либо, кроме самих авторов?

Отражает ли созданный продукт найденное авторами решение, соответствующее поставленной задачи и не искажающее ее смысл?

Можно ли сказать, что представленная в продукте проектная идея отличается оригинальностью и свидетельствует о творческом подходе авторов к решению поставленной задачи?

Насколько продукт отвечает общепринятым нормам культуры его оформления?

Можно ли сказать, что авторам продукта удалось эффективно применить для его разнообразные средства и ресурсы, не ограничиваясь примитивными и общеизвестными шаблонами?

В завершающей части этапа оценивается качество презентации и защиты созданного продукта. Используются следующие критерии.

Полнота информации, представленной в ходе выступления

Показатели уровней	**Кол-во баллов**
Отказ от выступления	0
Выступление представляет собой общие рассуждения, не касающиеся непосредственно решавшейся задачи	1
В ходе выступления участники лишь формально описывают полученный продукт, не пытаясь объяснить, как он соотносится с решенной задачей	2
В ходе выступления участники, презентуя созданный	3 – 6

продукт, рассказывают, как именно ими была решена поставленная задача	
В ходе выступления участники описывают осуществленную ими деятельность (проблема, поставленная задача, способ решения, осуществленные действия, результат) и характеризуют созданный продукт с точки зрения полученного результата этой деятельности	7 – 9
То же, что и в предыдущем случае, плюс самооценка сильных и слабых сторон созданного продукта и возможностей, которые не удалось реализовать в ходе совместной деятельности	10

Ясность и полнота ответов на заданные вопросы

Показатели уровней	**Кол-во баллов**
Не предпринимает попыток отвечать на вопросы экспертов	0
Дает ответ, не соответствующий заданному вопросу	1
Дает неверный ответ, содержащий внутренние противоречия и искажающий реальность	2
Дает стереотипный ответ, воспроизводящий расхожие суждения	3
Дает ответ, частично отвечающий на заданный вопрос	4 – 7
Дает полный и содержательный ответ на заданный вопрос	8 – 10

Культура речи и общения с экспертами во время процедур презентации

Показатели уровней	Кол-во баллов
Избегает общения с экспертами, отказывается отвечать на заданные вопросы	0
Испытывает явный дискомфорт, при попытке отвечать на заданные вопросы проявляет негативную установку на эксперта как человека, пытающегося «поймать» его на незнании предмета	1
Пытается угадать «правильный» ответ на заданный вопрос, используя стереотипные суждения	2
Совершает попытку самостоятельно ответить на вопрос эксперта, но испытывает при этом трудности речи и понимания	3
Грамотно отвечает на заданный экспертом вопрос, но при этом проявляет скрытую агрессию и выставляет психологическую защиту	4
Грамотно отвечает на заданный экспертом вопрос, проявляя готовность к диалогу и конструктивному общению	5

Оценивая все эти компетентности, эксперты используют оценочный лист (см. приложение 1).

Таковы, в целом, содержательные и технологические аспекты оценки метапредметных образовательных результатов учащихся в событийном формате образовательного соревнования. Завершающая глава посвящена вопросам освоения педагогами дополнительного образования экспертной компетентности, необходимой для участия в описанных оценочных действиях.

3. Освоение экспертной компетентности как задача профессионального роста педагога дополнительного образования

3.1. Экспертная оценка в системе профессиональной деятельности педагога дополнительного образования

На первый взгляд может показаться, что для решения задачи экспертного оценивания метапредметных образовательных результатов учащихся в формате образовательного соревнования достаточно обучить педагогов дополнительного образования технологии этого оценивания, в частности, объяснить им устройство оценочного листа. Однако это не так. Для того чтобы формат образовательного события органично встроился в процесс дополнительного образования, а оценка образовательных результатов стала одной из возможностей этого формата среди прочих образовательных и воспитательных задач, необходимо внести значимые, системные изменения в структуру профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования. Отчасти это обстоятельство отражено в Профессиональном стандарте педагога дополнительного образования, который, в частности, предписывает знание «методов, приемов и способов формирования благоприятного психологического климата и обеспечения условий для сотрудничества учащихся» и умение «определять формы, методы и средства оценивания процесса и результатов деятельности учащихся при освоении программ дополнительного общего образования определенной направленности» [20]. Но, если рассматривать в целом проблематику, связанную с проектированием и экспертизой образовательных событий как стратегическим направлением развития дополнительного образования, становится ясно, что спектр требований к профессиональной компетентности педагога становится значительно шире. Прежде всего это касается его способности обеспечивать психолого-педагогические условия совместной творческой деятельности учащихся, при которых становление их событийной общности выступает одновременно средством достижения индивидуаль-

ных образовательных результатов и эффектом их совместного погружения в проблемно насыщенные сферы жизни, «приглашающие» к принятию творческих решений.

Кроме того, в сферу компетенций педагога дополнительного образования попадает в этом случае и экспертное сопровождение совместной творческой деятельности учащихся, в ходе которого выявляются и оцениваются именно те образовательные результаты, которые, будучи их собственными достижениями, определяют возможности дальнейшего продвижения по индивидуальной образовательной траектории и освоения нового опыта.

Следует отметить, что проектирование и экспертиза образовательных событий как новый вид деятельности педагога дополнительного образования возникает не «с нуля», а в определенной степени опирается на достижения педагогики советского периода. В первую очередь, в этой связи нужно вспомнить знаменитую в прошлом (и отчасти востребованную в настоящем) методику проведения коллективных творческих дел (КТД), известную также как «коммунарская». Многие базовые положения КТД (коллективное творчество, деятельность на пользу и радость людям, коллективный анализ, демократичные, товарищеские отношения детей и взрослых) перекликаются с современным звучанием «принципа событийности». Однако есть все основания полагать, что, если коллективная деятельность юных «коммунаров» 50-х годов прошлого столетия и обеспечивала эффекты событийности, главные среди которых – понимание и оценка самого себя через значимого «Другого», ощущение себя как «личности во встрече с другими», понимание состоявшегося события как «точки возможного поворота и одновременно движения вперед» (А.Н. Кимберг, В.Т. Кудрявцев, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, И.Ю. Шустова и др.), то реалии настоящего времени существенно снижают степень вероятности достижения такого эффекта. Дело в том, что традиционное КТД зарождалось, осуществлялось и переживалось его участниками в ситуации практически *полной определенности*. *Будущее*, в которое они совместно «проникали», достигая поставленные цели, в те «советские» времена в самых существенных

чертах существовало уже в *настоящем*, требовалось лишь освоить и присвоить отвечающие ему *уже известные* ценности, нормы и способы социального поведения. Как следствие, поставленные цели достигались при помощи также *уже известных* и потому достаточно простых, не требующих преобразования средств.

Высокая степень социокультурной неопределенности, присущая современному периоду развития российского общества, в корне изменяет эту ситуацию. В условиях разнообразия жизни и непрерывных перемен достижение подлинно значимых целей сопряжено с постановкой и решение проектных, то есть не имеющих готового, известного и однозначного решения, задач. Но именно проблемная насыщенность таких задач мотивирует современного подростка на творческую самореализацию и выстраивание новых для него партнерских отношений с другими людьми. Для решения этих задач простые средства и схемы действий становятся малопригодными, но именно это обстоятельство обеспечивает необходимую для подлинного творчества эмоциональную напряженность и стремление выйти за рамки обыденного, «разорвать» существующие шаблоны своей деятельности и построить на их месте новые способы преобразования действительности. Напротив, простота и обыденность задач и средств их решения способны превратить творческое дело в обычное «развлечение», которое исчезает из памяти сразу после его окончания.

Изменяется и характер оценивания достигаемых результатов: от сравнения полученного результата с нормативными, то есть «правильными» решениями необходимо переходить к оценке их соответствия самой проектной задаче, учитывая, что из множества возможных решений «настоящим» является лишь то, которое «выстрадали» и отстояли сами авторы.

Таким образом, в структуру профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, организующего совместную творческую деятельность учащихся в современных социокультурных условиях, должны быть интегрированы следующие компоненты.

1. Разработка пакетов оригинальных проектных задач, затрагивающих достаточно острую и личностно значимую для учащихся

проблематику и требующих принятия креативных, нестандартных решений на основе выявления и реализации личностной позиции.

2. Обеспечение многообразия и вариативности используемых для решения этих задач современных проектно-преобразовательных средств, информационных и интеллектуальных ресурсов.

3. Организация широкого спектра продуктивных коммуникаций участников образовательных событий, осуществляемых ими из разнообразных социально-ролевых позиций, представленных в структуре современного общества.

4. Разработка и осуществление экспертных методов, инструментов и процедур оценивания проявляемых в ходе образовательных событий индивидуальных образовательных результатов участников в общей методологической рамке продвижения субъекта по индивидуальной образовательной траектории.

3.2. Пути повышения экспертной компетентности педагогов дополнительного образования в процессе повышения квалификации

Как было отмечено в предыдущем параграфе, для внедрения событийного формата в «ткань» процесса дополнительного образования и его использования во всей гамме открывающихся возможностей необходимы системные новообразования в системе профессиональных компетенций педагога дополнительного образования. Формирование в его практическом опыте этих компонентов профессиональной деятельности, в свою очередь, требует разработки новых подходов к их профессиональной подготовке и повышению квалификации. Вполне очевидно, что использование традиционных лекционно-семинарских форм этой работы не приводит к достижению требуемых результатов. Разработанная и апробированная нами на базе Центра дополнительного образования «Хоста» г. Сочи инновационная модель обучения педагогов проектированию и экспертизе образовательных событий базируется на общих представлениях о закономерностях развития субъекта профессиональной деятельности

(В.П. Бедерханова, Ю.М. Забродин, Л.И. Митина, С.Д. Поляков, Н.С. Пряжников, Г.П. Щедровицкий и др.). В соответствии с этими представлениями педагог, осваивающий новый опыт, проходит закономерные стадии своего развития:

– проблематизации уже имеющегося опыта, рефлексии «разрывов» между становящимися потребностями в освоении новых целей и моделей профессиональной деятельности, возможностями и средствами их осуществления;

– совершения проб новых элементов деятельности по предлагаемым образцам;

– выхода в проектное пространство построения собственной педагогической технологии;

– апробации новой модели деятельности, оценки достигаемых результатов и рефлексии новообразований собственного профессионального сознания.

В рамках этих представлений мы выстроили модель обучающего семинара для педагогов дополнительного образования по направлению «Методология и технология оценки метапредметных образовательных результатов учащихся в процессе дополнительного образования» и апробировали ее совместно с Краснодарским краевым институтом агробизнеса в формате курсов повышения квалификации.

Программа многодневного обучающего семинара включала четыре этапа. На первом проблематизировались представления педагогов о содержании дополнительного образования и его результатах. Необходимо было помочь участникам перейти от логики проектирования содержания образования как выбора и трансляции учащимся «порций» учебной информации к постановке и решению учащимися творческих задач, выводящих их за пределы обыденного опыта. В ходе этапа обсуждались понятия проектной задачи как таковой, ее креативного (творческого) решения и уровней достигаемых при этом образовательных результатов. В каждом случае вначале участникам предлагались игровые упражнения, выполняя которые они моделировали и осмысляли сущностные стороны познаваемых явлений. Так, обсуждение различий между «обычной» дидактической и проектной

задачей было начато с выполнения игрового упражнения «Собраться вместе», предложенного В.Т. Кудрявцевым в контексте развития креативности детей дошкольного возраста [14]. Суть упражнения состояла в том, что быстро и хаотично перемещающиеся по площадке участники семинара должны были по сигналу практически мгновенно собраться в одном месте, которое заранее не было названо. В ходе обсуждения участниками был обнаружен подлинный смысл этого задания, состоявший в том, чтобы придумать способ мобильно и доступно для всех обозначить не известное ранее место встречи. Кроме того, по результатам выполненного упражнения были обнаружены различия между «простыми» и креативными решениями этой задачи, влияющие на выраженность возникающего при этом эффекта событийности.

Обсуждение проблем уровневой структуры образовательных результатов учащихся предварялось выполнением игрового упражнения «Ожившие картины» (было необходимо «оживить» какую-либо известную картину по выбору участников). В ходе обсуждения были выявлены следующие уровневые характеристики используемых участниками способов действий: 1) совместное действие лишь формально «оживляет» картину, ничего не привнося в запечатленную в ней ситуацию; 2) в результате совместного действия демонстрируется «линейное», очевидное продолжение этой ситуации; 3) в результате совместного действия возникают новые аспекты и неожиданные, «нелинейные» продолжения данной ситуации, наполняющие ее новыми смыслами.

На втором этапе педагогам было предложено самим стать участниками образовательного события, выступая при этом в роли детей, но и удерживая свою настоящую профессиональную позицию. Для этого им был предоставлен кейс, содержащий описание проблемной ситуации, скрыто связанной с профессиональной социально-педагогической деятельностью. По завершении образовательного события предметом обсуждения стал не только его внешний, операциональный план, но и внутреннее содержание, связанное со становлением событийной общности. Одним из главных показателей при этом

стало стремление участников события вернуться к его проблематике уже после его завершения.

На третьем этапе педагогам было предложено разработать собственные кейсы образовательных событий для детей, ориентированные на различные виды их творческой деятельности. Далее эти кейсы стали предметом общего обсуждения, в ходе которого выявленные слабые и сильные стороны кейсов коллег становились ориентирами для понимания участниками собственных проблем в освоении этой деятельности.

На четвертом этапе участники семинара осваивали предложенные им экспертные инструменты в ходе проведения образовательных событий с участием «реальных» детей из различных творческих объединений. По сути этот этап стал для участников апробацией освоенного опыта. На основе этой апробации ими рефлексировался новый полученный опыт и определялись планы дальнейшего самообразования.

Таким образом, участники семинара не просто освоили новые способы и приемы работы с детьми, связанные с проектированием и экспертизой образовательных событий, но и совместно в модельном виде прожили полный цикл становления событийной общности, что позволило им увидеть эту деятельность «изнутри», открывая при этом новые смыслы своей профессиональной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Оценка метапредметных образовательных результатов – одна из актуальных проблем, лежащая в основе развития современной системы образования в России. Как и любая важная, «горячая» проблема, она имеет множество аспектов и возможных путей решения. В традиционной «школьной» действительности акцент закономерно делается на оценивании обретенных учениками средств самостоятельного продвижения по индивидуальной образовательной траектории в пределах реализуемой образовательной организацией Основной образовательной программы.

Вхождение в данную проблематику учреждений дополнительного образования заметно расширяет ее границы, поскольку речь теперь заходит о более широком круге индивидуальных образовательных результатов ребенка, не привязанных к какой-то одной образовательной программе. Эти индивидуальные результаты необходимо оценивать в более широком контексте продвижения ребенка по индивидуальной образовательной траектории не в замкнутом, а, напротив, открытом образовательном пространстве, включающем множество разных и порой не связанных друг с другом факторов социализации.

Одним из перспективных путей освоения этого расширенного поля педагогического поиска в практике дополнительного образования выступает проектирование событийных форматов образовательного процесса, выстраиваемого в общей логике организации совместной творческой деятельности учащихся. Главное преимущество событийного формата, на наш взгляд, состоит в том, что именно эффект *со-бытийности*, возникающий в ситуациях совместного решения личностно значимых для участников проектных (то есть, требующих оригинального, творческого решения, выходящего за рамки обыденного опыта) задач, становится главным условием полноценного раскрытия творческого потенциала и компетентности каждого участника.

В данном контексте оценка метапредметных образовательных результатов становится лишь одним из аспектов проектирования со-

бытийных форматов наряду с развитием широкого круга творческих способностей и, собственно, личности ребенка. В настоящем пособии мы обратились именно к этому аспекту, поскольку именно с ним в первую очередь связаны перспективы становления сетевых образовательных сообществ, ориентированных на создание эффективных моделей управления качеством образования. Описанный инновационный формат образовательного соревнования в равной степени может быть полезен и для общего и для дополнительного образования. Образовательное соревнование в этом смысле становится местом встречи двух педагогических систем, в которой возникает рефлексия их субъектов и относительно результатов освоения учащимися образовательной программы как таковой и относительно индивидуальной ситуации развития каждого конкретного ребенка.

В то же время необходимо учитывать, что развитие событийного образовательного пространства выступает более масштабной задачей, решать которую предстоит различным категориям субъектов образования. В этом смысле представленные здесь методические наработки могут составить основу будущей модели учреждения дополнительного образования, ориентированного на непрерывное сопровождение ребенка, чья индивидуальная образовательная траектория не ограничена рамками отдельного образовательного учреждения, а, проходя самые разные практики в открытом социокультурном пространстве, приводит его к максимуму творческих возможностей и самореализации. В этом нам видятся актуальные перспективы дальнейшего инновационного поиска.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анищенкова А.В. Социальная природа воображения в рамках межличностного общения // Вестник РГГУ: научный журнал. № 17 (61) / 10. М., 2010. Сер. «Психология». С. 51 – 64.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996.
3. Воровщиков С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент. М., 2006.
4. Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Принцип событийности в организации социокультурных практик учащихся как проектных единиц их индивидуальных образовательных маршрутов // Историческая и социально-образовательная мысль: научный журнал. 2015. Т. 7. № 5. Ч. 1. С. 207 – 2013
5. Громыко Ю.В., Давыдов В.В. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития // Россия-2010. 1993. № 1.
6. Ермаков С.В., Попов А.А. Событие как единица образовательного проектирования. URL. http://xn--24-olc6aplz.xn p1ai/uploads/files/Texts/Metodicheskie/Sobytie_kak_edinica.pdf.
7. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М,: Чистые пруды, 2007. 32 с. Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 6(12).
8. Игнатович В.К. Индивидуальные образовательные результаты в подростковой школе: пути достижения и модель оценивания / Игнатович В.К., Игнатович С.С., Андреева О.В., Белкания И.А. / под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2016.
9. Игнатович В.К. Педагогические условия личностного самоопределения подростков в процессе дополнительного образования: автореф. дисс. … канд. пед. наук. Сочи, 2001.

10. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография. М.: Ритм, 2015. 144 с.

11. Игнатович В.К., Чолакян К.Д. Оценка образовательных результатов учащихся в формате образовательного события: от идеи – к реализации // Инновационная наука: прошлое, настоящее, будущее: сб. статей Международной научно-практической конференции (3 июня 2016 г., г. Саранск). В 2 ч. Ч. 2. Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016.

12. Концепция всероссийской системы оценки качества общего образования. Книга 1 / под ред. А.И. Адамского. М.: ИПОП «Эврика», 2013,

13. Крылова Н.Б. Культурные практики // Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус / под. ред. Н.Б. Крыловой. 2005. № 5(24).

14. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. Дубна, 1997.

15. Лазарев В.С. Новое понимание метода проектов в образовании // Педагогика. 2011. № 6. С. 35–43

16. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания: учеб. пособие для школьных психологов и педагогов / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Ин-т практической психологии, 1997.

17. Митин А.Н. О различении понятий «компетенция» и «компетентность» // Аграрный вестник Урала. 2ерия: Экономика. 2013. № 2(108).

18. Непочатых Е.П. Развитие представлений о понятиях «компетенция» и «компетентность» // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 20(163). Том 19.

19. Попов А.А. Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода: методическое пособие / Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М., Попова О.А. М.: ЛЕНАНД, 2016.

20. Профессиональный стандарт Педагог дополнительного образования детей и взрослых (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 613н). URL. http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71102914/#ixzz49wm5P3.

21. Слободчиков В.И. Антропология образования: ее возможность и действительность // Исследовательская работа школьников. 2007. № 1. С. 4–10.

22. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. Пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995

23. Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ре. Н.Б. Крыловой, М.Ю. Жилиной. Серия «Новые ценности образования». Вып. 1(43). 2010. 146 с.

24. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям / пер. с англ. М.: Hippo, 2003.

25. Управление качеством современного образования в условиях реализации комплексного проекта модернизации системы образования Кубани: гуманистический и компетентностный подходы: монография /В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев, В.К. Игнатович, В.Е. Курочника, Т.А. Хагуров; под науч. ред. П.Б. Бондарева. Краснодар: Кубанский гос. ун-т; Просвещение-Юг, 2010.

26. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24 – 32.

27. Школа самоопределения. Шаг второй / ред. и сост. А.Н. Тубельский. М.: НПО «Школа самоопределения», 1994.

28. Щедровицкий Г.П. Методология и философия организационно-управленческой деятельности: основные понятия и принципы (курс лекций) / Из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 5. ОРУ(2) М., 2003.

29. Эльконин Б.Д. Педагогика развития: пробное действие как основа образования: доклад на IX конференции «Педагогика развития (Красноярск,
2002) [сайт]. URL: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik

30. Эльконин Б.Д. Психология развития: М.: ИЦ «Академия», 2001. 144 с.

Приложение 1

ОЦЕНОЧНЫЙ ЛИСТ ЭКСПЕРТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРНИРА
«ВОИНСКАЯ СЛАВА РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»

Раздел 1. Культура самопрезентации команд

Команда № 1 _____ Оценка _____ баллов (от 1 до 10 баллов)
(название)
Команда № 2 _____ Оценка _____ баллов (от 1 до 10 баллов)
(название)
Команда № 3 _____ Оценка _____ баллов (от 1 до 10 баллов)
(название)

Раздел 2. Культура ведения дебатов

Команда № 1

Номера участников					
1	2	3	4	5	6
Аргументация «ЗА» (до 5 баллов)					
Аргументация «ПРОТИВ» (до 5 баллов)					
Оппонирование (до 5 баллов)					
Общая сумма баллов, набранная каждым участником					
ИТОГО					

Команда № 2

Номера участников					
1	2	3	4	5	6
Аргументация «ЗА» (до 5 баллов)					
Аргументация «ПРОТИВ» (до 5 баллов)					
Оппонирование (до 5 баллов)					
Общая сумма баллов, набранная каждым участником					
ИТОГО					

Команда № 3

Номера участников					
1	2	3	4	5	6
Аргументация «ЗА» (до 5 баллов)					
Аргументация «ПРОТИВ» (до 5 баллов)					
Оппонирование (до 5 баллов)					
Общая сумма баллов, набранная каждым участником					
ИТОГО					

Раздел 3. Уровень сформированности универсальных способов действий (до 10 баллов согласно «Инструкции для эксперта»)

Команда № _____ _____

(название)

Показатели эффективности участия в групповой работе	Оценка деятельности участников в баллах						
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	Сумма
Понимание, уточнение и «удержание» проектной задачи в процессе совместной деятельности, формулирование запроса на недостающую информацию							
Моделирование преобразуемых объектов, использование схем, графиков и пр. инструментов для решения задачи							
Эффективность применения предметных знаний из различных образовательных областей для решения задачи							
Эффективность поиска, обработки и использования необходимой информации							
Продуцирование оригинальных идей, способов решения проектной задачи, их реалистичность							
Структурирование и организация взаимодействий, распределение ролей							
Персональная ответственность за выполнение взятых обязательств и получение необходимых результатов							
ИТОГО							

Раздел 4. Качество представленного продукта

№ п/п	Показатель	Экспертный вопрос	Оценка (до 5 б.)
1	Социальная значимость созданного продукта	Может ли представленный продукт быть полезен для кого-либо, кроме самих авторов?	
2	Соответствие продукта поставленной задаче	Отражает ли созданный продукт найденное авторами решение, соответствующее поставленной задачи и не искажающее ее смысл?	
3	Оригинальность проектной идеи, представленной в продукте	Можно ли сказать, что представленная в продукте проектная идея отличается оригинальностью и свидетельствует о творческом подходе авторов к решению поставленной задачи?	
4	Культура оформления продукта	Насколько продукт отвечает общепринятым нормам культуры его оформления?	
5	Многообразие и сложность использованных средств и ресурсов создания продукта	Можно ли сказать, что авторам продукта удалось эффективно применить для его разнообразные средства и ресурсы, не ограничиваясь примитивными и общеизвестными шаблонами?	
Сумма			
ИТОГО (сумма × 6)			

Раздел 5. Культура презентации созданного продукта

Команда № 1

Номера участников					
1	2	3	4	5	6
Полнота информации, представленной в ходе выступления (до 10 баллов согласно «Инструкции для эксперта»)					
Ясность и полнота ответов на заданные вопросы (до 10 баллов согласно «Инструкции для эксперта»)					
Культура речи и общения с экспертами во время процедур презентации (до 10 баллов согласно «Инструкции для эксперта»)					
Общая сумма баллов, набранная каждым участником)					
ИТОГО					

Команда № 2

Номера участников					
1	2	3	4	5	6
Полнота информации, представленной в ходе выступления (до 10 баллов согласно «Инструкции для эксперта»)					
Ясность и полнота ответов на заданные вопросы (до 10 баллов согласно «Инструкции для эксперта»)					
Культура речи и общения с экспертами во время процедур презентации (до 10 баллов согласно «Инструкции для эксперта»)					
Общая сумма баллов, набранная каждым участником)					
ИТОГО					

Команда № 3

Номера участников					
1	2	3	4	5	6
Полнота информации, представленной в ходе выступления (до 10 баллов согласно «Инструкции для эксперта»)					
Ясность и полнота ответов на заданные вопросы (до 10 баллов согласно «Инструкции для эксперта»)					
Культура речи и общения с экспертами во время процедур презентации (до 10 баллов согласно «Инструкции для эксперта»)					
Общая сумма баллов, набранная каждым участником)					
ИТОГО					

Эксперт _____ (подпись) _____ (ФИО)

Приложение 2

Примерные планы-конспекты занятий, используемые в системе повышения квалификации педагогов дополнительного образования по направлению «Методология и технология оценки метапредметных образовательных результатов учащихся в процессе дополнительного образования»

План-конспект

мастер-класса «Продуктивная игра как образовательное событие»

Цель: сформировать у участников мотивационную и деятельностную готовность к проектированию образовательных событий в творческих объединениях.

Участники: педагоги дополнительного образования, учащиеся творческих объединений, проявляющие склонности и интерес к образовательным областям «Филология», «История и общество», «Физкультура и спорт»(14 – 21 чел.).

Ход мастер-класса

1.Установочное сообщение ведущего.

Продуктивная игра представляет собой особым образом организованную совместную деятельность учащихся, направленную на решение оригинальной проектной задачи. Сама проектная задача готовится заранее и предъявляется участникам непосредственно в ходе игры. Для решения этой задачи участникам необходимо использовать широкий спектр своих образовательных компетенций, описанный в предыдущих параграфах. Как было сказано ранее, результат этой деятельности представляется в виде социально значимого продукта, презентация которого составляет неотъемлемую часть всей игры. По ходу игры происходит чередование пленарной и групповой работы, оформляется ее собственно игровой (воображаемый) план и, в соот-

ветствии с заданными условиями игры, меняются занимаемые участниками ролевые позиции.

2.Обсуждение целей игры.

Цели игры:

Создать ситуацию продуктивной совместной деятельности учащихся как образовательное событие.

Смоделировать силами учащихся совместную деятельность, направленную на решение поставленной проектной задачи.

Создать ситуацию оценки и самооценки образовательной, информационной и коммуникативной компетентности участников.

3. Проведение продуктивной игры «Межпланетный спортивный конгресс» с участием педагогов и учащихся. (Сценарий игры разработан на основе методики активизирующей игры «Пришельцы» Н.С. Пряжникова).

3.1. Установочное сообщение ведущего игры (5 мин).

На Межпланетный спортивный конгресс, на котором присутствуют представители двух (трех) неизвестных внеземных цивилизаций, отправляется делегация учащихся ЦДО «Хоста» (4 чел.) Их задача – выступить с докладом на брифинге для журналистов, содержащим полную информацию о школе-интернате, ее достоинствах, а также о проблемах и перспективах развития. Продолжительность доклада – не более 10 минут. Инопланетные участники конгресса (журналисты) также должны подготовить краткие (5 мин.) сообщения о своих цивилизациях, включающие: а) общую характеристику (природные условия, население, политическое и экономическое устройство); б) 2 – 3 самых важных исторических события; 3) описание самого популярного вида спорта (с демонстрацией).

3.2. Работа в группах – 1. Подготовка докладов. (15 – 20 мин.).

Первая группа – делегация ЦДО – работает над составлением текста доклада с иллюстрациями и презентацией).

Две (три) другие группы готовят иллюстрированные сообщения о своих цивилизациях по заданному плану, разделившись при этом на три подгруппы в каждой группе.

3.3. Пленарная работа – 1 (20 – 25) мин.
Моделирование «брифинга». Заслушивание сообщений от групп, вопросы, обсуждение.
3.4. Работа в группах – 2. Составление репортажей. (15 – 20 мин.)
Группа «землян» на этом этапе прекращает свое существование («отправляется обратно на Землю»), ее участники присоединяются к оставшимся группам. От каждой группы необходимо подготовить репортаж (в трех вариантах) о прошедшем конгрессе, содержащий его краткое описание и выводы о том, что может быть с пользой использовано из опыта школы-интерната для развития собственной цивилизации. Участники разбиваются на три подгруппы и выполняют задания: первая подгруппа – написать заметку в газету; вторая подгруппа – разработать сценарий видеоролика; третья подгруппа – подготовить материал для размещения на сайте.
3.5. Пленарная работа – 2. Заслушивание репортажей. (10 мин.).
Подведение итогов игры проводится в форме групповой рефлексии.
По окончании игры ее участники готовят отчет о ее проведении с прилагаемыми материалами для размещения на сайте ЦДО.

4. Обсуждение результатов продуктивной игры и их значения для личностного развития учащихся (в режиме свободной дискуссии).

План-конспект

мастер-класса «Образовательное событие в пространстве школы» (разработан и проведен в рамках обмена инновационным педагогическим опытом на базе НЧОУ СОШ-интернат ФК «Краснодар»)

Цель проведения мастер-класса: обучение педагогов технологии проведения образовательных событий

Участники: педагоги дополнительного образования, учителя-предметники, учащиеся 8 – 9 кл.

Ход проведения мастер-класса

1. Установочное сообщение ведущего

Учащимся школы, работающим в проектных группах, будет предложена проектная задача: от имени воображаемой страны составить наиболее конкурентоспособную заявку на проведение в ней чемпионата мира по футболу. «Страны», участвующие в конкурсе, получают символические названия, которые, ассоциируясь с определенными характеристиками творческой образовательной деятельности, дают возможность не привязываться изначально к конкретным условиям, а в полной мере использовать ресурсы своего творческого воображения. Предлагаемые названия: Вообразилия, Удивляндия, Изобретания, Посмотрика, Креативия, Дружилия.

Участникам игры необходимо, используя различные образовательные и информационные ресурсы, включая собственный социальный опыт, в своей заявке отразить благоприятствующие для проведения чемпионата условия: географические (с приложением карты), политические (схема общественно-политического устройства воображаемой страны), этнические (национальные особенности и традиции), экономические и культурно-исторические, и разработать план мероприятий по подготовке к чемпионату с учетом этих условий. Предполагается создание мультимедийной презентации и др. продуктов, отражающих полученные результаты, использование инсценированных действий, музыкального сопровождения, устных обращений руководителей страны и т.д.

С учетом специфики данного образовательного события оценивание результатов проектной работы учащихся осуществляется (от имени «комиссии ФИФА» предстоит выступать педагогам – участникам мастер-класса) на основе достаточно обобщенных критериев, выявляющих степень сформированности универсальных способов действий, необходимых для последующего освоения учащимися новых социокультурных практик. К числу таких критериев отнесены:

– полнота и содержательность предъявленной информации;

– значимость информации для принятия решения о проведении чемпионата;

– креативность, проявленная в предлагаемом решении проектной задачи;

– разнообразие используемых средств-знаний и способов действий;

– ясность и четкость ответов на вопросы экспертов.

2. *Разминка* в форме игровых упражнений, направленных на повышение уровня готовности участников эффективно действовать в условиях сочетания реального и воображаемого плана совместной деятельности.

3. *Вводная часть*. В формате пленарной работы учащимся были разъяснены цели образовательного события, проектная задача, способы и правила работы, критерии оценки ее результатов экспертами.

4. *Групповая работа*. Осуществлялась в разновозрастных проектных группах и включала в себя шаги: уточнение (обсуждение) проектной задачи; планирование действий; распределение ролей и обязанностей; выполнение плана действий (продуцирование идей с применением «школьных» знаний и способов действий; поиск и обработка информации; оформление результатов работы в виде продуктов; подготовка выступающих).

5. *Презентация полученных результатов* в форме защиты проекта заявки и ответы на вопросы экспертов.

6. *Рефлексивное подведение итогов* образовательного события.

План-конспект

педагогической мастерской «Проектная задача в системе развития творческих способностей учащихся»

Цель: сформировать у слушателей целостное представление о ведущей роли решения проектных задач в развитии творческих способностей учащихся

Участники: педагоги дополнительного образования

Ход

1. *Разминка*. Игровое упражнение «Собраться вместе».

Участникам предлагается как можно быстрее перемещаться по залу, держась как можно дальше друг от друга. По свистку им необходимо собраться вместе.

Комментарий. Это упражнение представляет собой модель проектной задачи для детей дошкольного возраста. Ее суть состоит в том, что место предстоящей встречи участникам не названо. Таким образом, истинная суть задачи состоит не в том, чтобы собраться вместе, а в том, чтобы это место обозначить каким-либо оригинальным способом непосредственно в ходе игры.

2. *Обсуждение результатов*. В ходе обсуждения участникам предстоит ответить на вопрос: в чем именно состояла решаемая задача, и при помощи какого средства она могла быть решена. Фиксируются следующие позиции:

– в «натуральном» виде эта задача не имеет решения, поскольку место встречи не определено;

– определяя место предстоящей встречи, мы изменяем заданную ситуацию, тем самым находим проектное решение.

3. *Мозговой штурм*. Участникам предлагается решить задачу, суть которой в том, что цепочку из семи колец необходимо один раз разрезать так, чтобы получить возможность расплачиваться кольцами из расчета одно кольцо в день (оплата вперед либо «после того» не допускается). Работа строится методом мозгового штурма.

Комментарий: эта задача иллюстрирует положение психологической теории творчества, согласно которому решение творческой задачи предполагает мысленный переход от «требуемого» к «искомому», то есть, переноса заданной ситуации в другую систему отношений (В.А. Брушлинский).

4. *Обсуждение результатов*. Обсуждение строится в зависимости от того, была ли решена предложенная задача. Ключевая идея: эта задача не может быть решена до тех пор, пока цепочка не переместится в сознании участников в другую систему отношений, в которой она не превратится в «разменную монету».

5. *Проблемная минилекция «Секреты творчества».*

В ходе минилекции обсуждается универсальный алгоритм решения проектной задачи:

– обнаружение субъектом «разрыва» между наличным и желаемым состоянием ситуации осуществляемой деятельности;

– попытки устранить возникший «разрыв» уже имеющимися деятельностными средствами и осознанием их непригодности в новой ситуации;

– осознание ситуации как проблемной, то есть требующей принятия проектного решения для устранения выявленного «разрыва»;

– освоение и применение нового средства;

– оценка полученных результатов и рефлексия произошедших изменений.

6. *Групповая дискуссия*. «Усвоение учебного материала» или «Решение проектной задачи»: что первично в развитии ребенка?

7. *Подведение итогов* педагогической мастерской, фиксация «открытий» и возникших проблемных вопросов.

План-конспект

педагогической мастерской «Образовательные результаты в современном обществе»

Цель: сформировать у участников целостное видение проблемного поля формирования и оценки образовательных результатов учащихся, отвечающих требованиям современного мира.
Участники: педагоги дополнительного образования.

Ход

1. *Игровое упражнение «Ожившие картины»*. Участникам предлагается «оживить», то есть, превратить в некое длительное действие сюжеты известных картин. Картины предъявляются в микрогруппах, другие участники должны прокомментировать увиденное.
2. *Обсуждение*. В ходе обсуждения результаты работы в микрогруппах оцениваются по степени оригинальности предложенного решения. Таким путем участников выводят на предварительное понимание уровневости образовательных результатов. В данном случае возникают следующие уровневые характеристики проявленных творческих возможностей:
1й уровень: «ожившая картина» лишь дублирует то, что видно на полотне, и не добавляет к этому ничего нового.
2й уровень: «ожившая картина» воспроизводит в динамике отображенное на полотне действие, формально доводя его до логического завершения.
3й уровень: «ожившая картина» открывает новые, не представленные на полотне ходы развития запечатленной на полотне ситуации, тем самым преобразуя ее в содержательном плане.
3. *Проблемная минилекция* «Образовательные результаты как обретенные ребенком инструменты пробного действия»
В ходе минилекции на примере «оживших картин» обсуждается понятие пробного действия и анализируются его результаты в контексте представлений об абстрагировании субъекта от предмета деятельно-

сти. Вводятся представления об уровнях образовательных результатов.

Первый уровень соответствует характеристике «ученик умелый», то есть, освоивший набор определенных культурных, предметных способов и средств действий.

Второй уровень – это уровень грамотности, характеризующийся способностью ученика свободно применять сформированные у него способы действий по их «прямому назначению», то есть, в ситуациях решения определенного круга учебных задач.

Третий уровень свидетельствует о компетентности ученика в самостоятельном определении границ применения имеющихся способов действий при решении широкого круга жизненных задач.

4. *Групповая работа* – апробация экспертного инструментария для оценки метапредметных образовательных результатов.

Участникам предлагается обсудить карты экспертной оценки метапредметных образовательных результатов и при помощи оценить собственные компетентности, проявленные при выполнения игрового упражнения.

5. *Групповая рефлексия* итогов педагогической мастерской.

План-конспект

Мастер-класса «Управление образовательным событием»

Цель: сформировать у участников целостное видение проблемного поля управления образовательными событиями как инновационного формата образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Участники: педагоги дополнительного образования, учителя общеобразовательных школ – гости фестиваля «СОЧИ МОСТ – 2016».

Ход мастер-класса

1. *Установочно сообщение*. Сущность и признаки образовательного события. Виды образовательных событий и их структура. Личностно ориентированные результаты образовательного события и их экспертное оценивание.

2. *Моделирование образовательного события*.

Из числа участников формируются две соревнующиеся команды участников образовательного события и две экспертные группы. Заранее подготовлены рабочие места участников и инструментарий экспертов. Команды работают с кейсом, содержащим описание проблемной ситуации в социально-педагогическом контексте. Участникам необходимо обсудить кейс, сформулировать запрос на недостающую информацию, схематизировать описание ситуации, предложить и оформить в виде проекта ее оптимальное решение, предъявить это решение экспертам и отстоять свою позицию. Экспертам необходимо, используя экспертные карты, оценить компетентности участников и эффективность предложенного решения. По результатам этого оценивания выявляется команда-победитель.

3. *Групповая рефлексия*. Предметом рефлексии выступают, во-первых, возможности оценки компетентностных образовательных результатов в событийно-деятельностном формате, во-вторых, средства и приемы управления образовательным событием, которые использовал ведущий.

План-конспект

Педагогической мастерской «Событийные форматы современного образования»

Цель: сформировать у участников целостное видение проблемного поля современного гражданского образования и представлений о возможностях использования событийных форматов в образовательном процессе.

Участники: педагоги дополнительного образования, учителя общеобразовательных школ, учащиеся 9 – 10 классов.

Ход события

1. *Установочное сообщение*. Событийная общность как необходимое условие предъявления индивидуальных образовательных результатов учащимися внешнему наблюдателю (эксперту). Компетентностные образовательные результаты и их оценка в формате образовательного соревнования. Общая логика, цели и задачи проектирования образовательного турнира «Воинская слава России: история и современность».

2. *Интерактив* – образовательное событие.

2.1. Представление команд участников.

На этом этапе оценивается способность участников проявлять свою открытость к сотрудничеству с другими людьми, с которыми у них складываются определенные отношения, связанные с решением общих проблем при «удержании» собственных интересов. В этой связи перед участниками образовательного турнира ставится задача: в интересной, нестандартной форме представить свою команду соперникам, зрителям и экспертам, максимально проявив при этом именно те качества, которые определяют ваш творческий потенциал.

2.2. Дебаты.

Действие направлено на оценку способности участников понимать в ходе дискуссии по «острым» вопросам позиции и точки зрения своих оппонентов и конструктивно им оппонировать. Как индивидуальный

образовательный результат эта способность обеспечивает достижение такого уровня культуры дискуссии, при котором различие занимаемых позиций в конечном счете становится для ее участников необходимым условием совместного продвижения к истине, включающей эти позиции как разные «системы отсчета» при осмыслении одного и того же явления.

2.3. *Решение проектной задачи*. Этот этап образовательного турнира проводится в форме продуктивной деловой игры. Команды работают с кейсом, содержащим описание проблемной ситуации, требующей принятия оригинального проектного решения. Неоднозначность и неопределенность моделируемой ситуации при этом устанавливает необходимость занятия и выявления участниками внутренней позиции, определяющей характер принимаемого решения на ценностном уровне.

2.4. *Предъявление и защита проектного решения*.

Предметом экспертного оценивания становятся запечатленные в этом продукте творческие возможности его авторов, определяющие их готовность к продуктивной социально ориентированной деятельности. К ним относятся:

– социальная значимость созданного продукта;

– соответствие продукта поставленной задаче;

– оригинальность проектной идеи, представленной в продукте;

– культура оформления продукта;

– многообразие и сложность использованных средств и ресурсов создания продукта.

3. *Групповая рефлексия*.

Предметом рефлексии выступают возможности достижения учащимися индивидуальных компетентностно ориентированных образовательных результатов и их оценка в формате образовательного события.