

Готов ли современный учитель к оцениванию образовательных результатов в деятельностной парадигме?

**Шамигулова Оксана
Алексеевна**

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой права и обществознания БГПУ им.М. Акмуллы, Республика Башкортостан, г. Уфа, член ФКР по разработке КИМ для ГИА по обществознанию, oash77@mail.ru

Ключевые слова: экзаменационные задания по обществознанию, оценка образовательных результатов, системно-деятельностный подход.

Ориентированность нового поколения образовательных стандартов на системно-деятельностный подход в обучении, разработка и обсуждение новой модели КИМов, соответствующих ФГОС, требуют адекватной вызовам времени методической подготовки учителя. Готовность учителя к проверке и оценке учебных достижений по предмету предполагает осмысление существующих в мировой практике подходов к измерению образовательных результатов, применение современных оценочных средств не только на этапе итоговой государственной аттестации, но и при осуществлении текущего и промежуточного контроля.

Инновационные результаты образования, сформулированные в ФГОС и отражающие ожидания государства в отношении современной школы, заключаются в овладении системой учебных действий с изучаемым учебным материалом¹. Предметом оценки являются способности к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач на основе освоения опорной системы знаний, овладения метапредметными результатами и умением учиться. Поэтому существующие в массовой практике российских школ методы и средства проверки образовательных результатов по каждому отдельному предмету, заключающиеся преимущественно в проверке знаний на уровне их воспроизведения, не смогут обеспечить качество и эффективность реализации ФГОС общего образования.

Анализ международных исследований в области качества образования требует осмысления учителем таких тенденций, как многоаспектное описание учебных достижений, оценка общего развития учащегося и разработка новых практико-ориентированных подходов к составлению КИМов, предполагающих использование жизненных ситуаций².

Необходимо заметить, что опыт подготовки и оценивания выполнения заданий, требующих свободного ответа, сложился у российского учительства благо-

¹ Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (утверждены приказами Минобрнауки России от 06.10.2009 г. № 373, от 17.12.2010 г. № 1897, от 17.05. 2012 г. № 413) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы>.

² Ковалева, Г.С. Зарубежный опыт построения и актуальные проблемы развития образовательного тестирования [Электронный ресурс] / Г.С. Ковалева // Центр оценки качества образования. Режим доступа: <http://www.centeroko.ru/public.htm>

даря процедурам ОГЭ и ЕГЭ. Осуществление подготовки экспертов и проведение проверки экзаменационных заданий с развернутым ответом ОГЭ и ЕГЭ в Республике Башкортостан, взаимодействие с экспертным сообществом и ведущими учителями общественности в регионе, позволил выявить некоторые общие трудности и проблемы в практике преподавания учебного предмета. К ним относятся:

- существующий разрыв между тем инструментарием, который использует учитель в текущей и промежуточной проверке учебных достижений, и КИМами ОГЭ и ЕГЭ (В повседневной практике в большинстве случаев учитель применяет традиционные методы и средства проверки и оценки результатов, ориентированные на знаниевую парадигму образования, тогда как современные модели ОГЭ и ЕГЭ по общественному ориентированы на обеспечение системно-деятельностного подхода к обучению.);
- недостаточный уровень овладения учителем специфики применения критериальной оценки;
- отсутствие опыта конкретизации результата до измеряемых элементов (действий и операций);
- отсутствие опыта самостоятельного проектирования проверочных заданий.

Любопытны данные, полученные по результатам опроса учителей общественности о факторах, непосредственно влияющих на качество результатов ОГЭ и ЕГЭ. В нашем опроснике были предложены следующие позиции:

- количество учебного времени, отведенное на изучение предмета;
- качество контрольно-измерительных материалов, используемых в экзаменационной модели;
- качество учебников и учебных пособий, применяемых в процессе обучения;
- способность учеников к самоорганизации и самоподготовке;
- профессиональная компетентность учителя.

Большинство учителей видят главную проблему в качестве КИМов, и меньше всего в уровне подготовленности учителя. Мнение учителей, являющихся экспертами предметной комиссии по общественному по проверке заданий с развернутым ответом, значительно иное: уровень профессиональной компетентности учителя они выделяют как один из

главных факторов в обеспечении качества обучения предмету. Такой же опросник был предложен студентам 2-го курса до непосредственной подготовки в области методики обучения предмету. Студенты, прошедшие сами не так давно через процедуру ЕГЭ, отмечают значимость профессиональной компетентности учителя, комментируя: «важно, чтобы в школе проверяли и оценивали результаты так же как на ЕГЭ» или «нас по-другому спрашивали на уроках, вот мы и не ответили на экзамене».

Суждения о факторах, влияющих на качество выполнения заданий ОГЭ и ЕГЭ по предмету, можно сопоставить с данными другого опросника и убедиться, что далеко не все учителя применяют в повседневной профессиональной практике проведения текущей и промежуточной проверки те типы заданий, которые предложены и апробированы в моделях ОГЭ и ЕГЭ.

Однако в современной ситуации именно примеры типичных экзаменационных заданий и разработанный тренировочный инструментарий являются наиболее доступным методическим материалом, который соответствует требованиям системно-деятельностного подхода. Он должен быть применяем в повседневной практике обучения общественности для организации проверки и оценки учебных достижений по предмету.

Нами был проведен небольшой опрос среди учителей (152 учителя-практика), работающих в классах, где общественное изучается на профильном уровне. Цель опроса заключалась в выяснении содержания оценочного инструментария, методов и приёмов проверки и оценки образовательных результатов, используемых в процессе обучения общественности, в том числе в 10–11-х классах. В ходе опроса респондентам были предложены различные проверочные задания, соответствующие типам экзаменационных заданий первой и второй частей модели ЕГЭ, сгруппированные по видам проверяемых умений. Вопрос заключался в следующем: «Применяете ли Вы данные типы заданий при проведении проверочных работ по изучению разделов курса или в конце четверти?». Проанализируем ответы респондентов, представленные в таблицах 1, 2.

Как видим из проведенного опроса, задания, типичные для первой части экзаменационной работы и требующие краткого ответа, систематически на уроках стараются применять большинство учителей, работающих

Таблица 1

Применение отдельных видов заданий первой части ЕГЭ в организации промежуточной проверки уровня освоения учебного материала по обществознанию

Периодичность применения	Типы заданий с кратким ответом			
	задания на выбор и запись нескольких правильных ответов из предложенного перечня ответов	задание на выявление структурных элементов понятий с помощью таблиц	задание на установление соответствия позиций, представленных в двух множествах	задание на определение терминов и понятий, соответствующих предлагаемому контексту
Систематически	86%	72%	92%	72%
Иногда	2%	16%	5%	17%
Практически не применяю	12%	12%	3%	11%

Таблица 2

Применение отдельных видов заданий второй части ЕГЭ в организации промежуточной проверки уровня освоения учебного материала по обществознанию

Периодичность применения	Типы заданий с развернутым ответом						
	Задание на объяснение положений текста с опорой на обществоведческие знания	Задание на формулирование и аргументацию оценочных, прогностических и иных суждений по заданной проблематике	Задания на конкретизацию теоретических положений примерами	Задание на раскрытие смысла ключевых обществоведческих понятий и применение их в заданном контексте	Учебно-познавательные задачи, требующие умения применять обществоведческие знания по актуальным социальным проблемам	Задание на составление плана развернутого ответа по заданной теме	Мини-сочинение (комплексное задание)
Систематически	57%	59%	42%	74%	31%	36%	19%
Иногда	41%	41%	53%	24%	43%	52%	25%
Практически не применяю	2%	0%	5%	2%	26%	12%	56%

в профильных классах (более 70%). Однако ситуация с заданиями второй части иная. Наиболее популярными в использовании являются задания на проверку умений находить и воспроизводить информацию из текста (21 и 22 задания) и задание на раскрытие смысла изучаемых теоретических понятий (25). Эпи-

зодичное применение других типов заданий учителя объясняют сложностями и трудоёмкостью проверки, а также большими затратами времени на уроке как при написании проверочных работ, так и при подготовке к ним. Заметим, что именно эти задания (23, 24, 26, 27 и 29) относятся к заданиям высокого уров-

ня сложности. Эти задания показывают умение обучающихся ориентироваться в жизненных ситуациях, опираясь на изученный в курсе обществоведческий материал; умение применять полученные знания и проецировать теорию на личный социальный опыт, демонстрируя компетентное действие с предметным содержанием. Системное применение таких заданий в процессе освоения предмета будет способствовать более успешному формированию данных умений у учащихся и приобретению учителем опыта планирования, обеспечения и оценки результата освоения предметного содержания в контексте системно-деятельностного подхода.

В классах, где обществознание не является профильным предметом, учителя предпочитают использовать традиционные формы опроса обучающихся или творческие задания в виде написания реферата и подготовки краткого сообщения. При этом учитель не использует чётких критериев оценки реферата или сообщения, которые позволили бы выявить уровень сформированности конкретных умений и объективно их оценить в соответствии с требованиями к результатам освоения предмета. Такая ситуация, с одной стороны, ставит в неравное положение экзаменуемых, обучающихся на базовом и профильном уровне. С другой стороны, преобладание традиционного подхода к проверке результатов свидетельствует о том, что в массовой школьной практике обучения предстоит большая работа по формированию нового методического мышления в области организации контроля и оценки освоения учащимися программного материала, реализации образовательных возможностей обществоведческого содержания для достижения метапредметных результатов и умения учиться.

Эволюционные изменения в модели КИМ по обществознанию служат своего рода подготовкой к плавному переходу на ФГОС нового поколения, являясь методологическими и технологическими ориентирами для организации процедуры проверки и оценки образовательных результатов в деятельностной парадигме. К таким перспективным изменениям можно отнести отказ от заданий с выбором ответа, проверяющим преимущественно знания экзаменуемого на уровне воспроизведения, практико-ориентированность заданий с кратким ответом в нынешней первой части, включающей разные по сложности задания, что позво-

ляет выявить у обучающегося уровень овладения предметным содержанием.

Изменения в заданиях с развёрнутым ответом во второй части, которые вводились в КИМ в предыдущие годы, также носили планомерный характер и были связаны как с предстоящим внедрением системно-деятельностного подхода в обучении предмету, так и с результатами многолетнего анализа выполнения заданий на ЕГЭ. К примеру, постепенные изменения наблюдаем в задании 22-м. Если раньше задание требовало простого воспроизведения информации из текста, то в модели последних лет данное задание позволяет выявить умение применять полученную информацию в заданном контексте с опорой на привлечение уже имеющихся знаний.

В постепенном изменении и усложнении 25-го задания также отражены результаты многолетнего анализа и обсуждения особенностей его выполнения экзаменуемыми. В нынешней модели задание позволяет проверить не только умение раскрывать смысл обществоведческих понятий, указывая его ключевые признаки, но и применять данное понятие в заданном контексте³. Преимущество такого типа заданий в процессе обучения заключается в том, что его можно использовать при организации освоения теоретического материала курса, на этапе текущей проверки уровня сформированности базовых понятий, что составляет неотъемлемую часть работы учителя. Неслучайно, как показывают результаты опроса, задание на раскрытие смысла изучаемых понятий и их контекстного применения является одним из наиболее используемых в современной практике обучения обществознанию. Можно надеяться, что выявленные положительные изменения в методике обучения позволят избежать ненужного «заучивания» определений и перевести изучение теоретического материала по предмету на системно-деятельностную основу.

Комплексное умение систематизировать изучаемую социальную информацию позволяет проверить и оценить задание 28. Изменения модели данного задания на составление плана развёрнутого ответа в разные годы касались совершенствования предлагаемых

³ Лискова, Т.Е. Основы разработки новой модели экзаменационной работы по обществознанию / Лискова Т.Е. // Педагогические измерения. — 2016. — № 1. — С. 39–45

Динамика результатов выполнения задания 28 (составление плана развернутого ответа) в ЕГЭ по обществознанию

Проверяемые умения и виды деятельности в соответствии с		% ответов, оценённых максимальным баллом					
ФГОС СОО	ФК госстандарта С(п)ОО	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Владение умениями выявлять причинно-следственные и структурно-функциональные, иерархические и другие связи социальных объектов и процессов	Объяснять внутренние и внешние связи (причинно-следственные и функциональные) изученных социальных объектов). Подготавливать аннотацию, рецензию, реферат, творческую работу	31%	17%	7%	14%	15%	14%

тем и критериев оценивания ответа. В нынешней модели задание требует от выпускников не только демонстрации умений обобщать социальную информацию, но и умений устанавливать структурно-функциональные и иные связи между социальными объектами, изучаемыми социальными явлениями и процессами. Например, если в первоначальных вариантах прошлых лет темы плана звучали «Рынок», «Биологическое и социальное в человеке», «Отклоняющееся поведение и его виды», то в моделях последних лет встречаем прямое указание на установление взаимосвязи между социальными объектами, заложенной в формулировке темы. К примеру: «Закон предложения и деятельность фирм», «Человек как объект и субъект познания», «Негативное отклоняющееся поведение как острая социальная проблема».

Изменения критериев оценивания связаны с внесением в модель ответа примерных формулировок пунктов плана, которые позволяют раскрыть сущность заданной темы. Совершенствование тематики в задании обусловлено как требованиями к результатам обществоведческой подготовки в федеральном компоненте государственного стандарта среднего (полного) общего образования, так и перспективами перехода на ФГОС среднего общего образования. Комплекс изменений отразился и на результатах экзаменов. Проанализируем динамику результатов выполнения задания выпускниками на примере статистических данных по Республике Башкортостан,

положительно коррелирующих с общероссийскими результатами (Таблица 3).

Данное задание представляет высокий уровень сложности и не предполагает массового стопроцентного выполнения, тем не менее трудности выпускников очевидны. Качественный анализ работ позволил выявить, что основные сложности при выполнении связаны, как правило, с неумением раскрыть точно обозначенную проблему, выделить и отразить в плане наиболее существенные положения темы, установить и отразить в ответе взаимосвязь социальных объектов.

Успешность выполнения данного задания, как и других заданий второй части высокого уровня сложности, требует сформированности не только предметных умений, но и, как было отмечено выше, метапредметных. К таковым можно отнести умение ясно и логично формулировать свою точку зрения, использовать при этом адекватные языковые средства, демонстрировать способность к рефлексии совершаемых действий в решении учебно-познавательных задач.

Большая работа была проделана по совершенствованию критериев оценки мини-сочинения (эссе) и выработке единых подходов к проверке и оценке данного задания в региональных предметных комиссиях. Преимущество использования данного задания на экзамене заключается в том, что оно позволяет выявить и оценить широкий спектр предметных и метапредметных умений, что также важно при переходе на ФГОС в основ-

ной и средней школе. Комплекс проверяемых умений включает умение объяснять внутренние и внешние связи изученных социальных объектов (включая взаимодействия человека и общества, общества и природы, общества и культуры, подсистем и структурных элементов социальной системы, социальных качеств человека); умение применять социально-экономические и гуманитарные знания в процессе решения познавательных задач по актуальным социальным проблемам; умение оценивать действия субъектов социальной жизни, включая личность, группы, организации, с точки зрения социальных норм, экономической рациональности; умение формулировать на основе приобретённых обществоведческих знаний собственные суждения и аргументы по определённым проблемам и другие.

Отметим, что использование формата мини-сочинения или эссе в ЕГЭ по обществознанию отражает мировые тенденции в поиске инструментария для выявления и оценки сформированности умений аргументировать свою точку зрения на социальные явления и события, объяснять смысл происходящих актуальных для современного общества явлений, рефлексировать собственный социальный опыт. Сформированность данных умений является показателем уровня социальной зрелости, готовности личности к успешному функционированию в современном социуме.

Неслучайно эссе (мини-сочинение) используют как инструмент комплексной проверки и оценки метапредметных результатов в различных образовательных системах мира. Например, в Сингапуре (исследование гра-

жданской грамотности, глобальной информированности и кросс-культурных навыков)⁴, с 2016 года — в Таджикистане⁵ как междисциплинарное задание, направленное на определение социальной зрелости выпускников школ, в школах Великобритании — для проверки овладения обучающимися предметным содержанием по литературе, истории и сформированности общеучебных умений⁶.

Поэтому опыт применения мини-сочинения в оценочных процедурах по обществознанию крайне полезен для выявления и оценки не только предметных, но и личностных результатов освоения обучающимися образовательной программы.

Таким образом, современные модели ОГЭ и ЕГЭ как результат длительной и системной работы, связанной с анализом выполнения, проверки и совершенствования различных типов заданий, критериев оценивания, стали вызовом для подготовки не только учащихся к сдаче экзамена, но и формированию у учителя профессиональных компетентностей в области критериальной оценки результатов освоения предметного содержания в деятельностной парадигме. Качественные изменения в процедуре проверки и оценки образовательных результатов, к которым и привёл ЕГЭ, безусловно влияют и на качество преподавания предмета. Осмысление учителем важности работы на результат, способность данный результат чётко представлять, видеть индикаторы достижения результата — одно из необходимых условий профессиональной готовности к обеспечению требований ФГОС общего образования и реализации системно-деятельностного подхода к обучению.

⁴ Болотов, В.А. Виды и назначение программ оценки качества образования / В.А.Болотов // Материалы учебного курса. Ключевые аспекты построения эффективной системы оценки качества образования и использования результатов оценки учебных достижений школьников. Режим доступа: <http://www.rtc-edu.ru/resources/materials>

⁵ Джафаров С.Ф. Опыт республики Таджикистан в формировании национальной системы оценки качества общего (школьного) образования [Электронный ресурс] / С.Ф.Джафаров // Независимая оценка качества образования: современные вызовы и лучшие практики. IV ежегодная международная конференция ЕАОКО, Казань, 27–28 октября 2015 г.: материалы конф. — Режим доступа: <http://eaoko.org/ru/>

⁶ Daniel David Bray. Написание тестовых заданий на компьютере или на бумажном носителе / Daniel David Bray // Педагогические измерения: опыт и перспективы развития: II Международная научно-практическая конференция, Астана, 29–30 сентября 2016 г.: материалы конф. — Астана, 2016. — 146 с. — С. 62