

## Подходы к оценке метапредметных результатов и креативности в контрольных измерительных материалах государственной итоговой аттестации

**Решетникова  
Оксана Александровна**

кандидат педагогических наук,  
директор ФГБНУ «Федеральный институт  
педагогических измерений»,  
fipi@fipi.ru

**Ключевые слова:** государственная итоговая аттестация, метапредметные результаты, смысловое чтение, познавательные действия, интегрированный анализ

В следующем году начинается постепенный переход контрольных измерительных материалов ОГЭ к перспективным моделям, отвечающим требованиям ФГОС ООО. Затем этот процесс затронет и экзаменационные модели ЕГЭ. Становится актуальным вопрос о реализации в рамках государственной итоговой аттестации всех требований, предъявляемых ФГОС к оценке образовательных достижений.

Как известно, основным объектом системы оценки, её содержательной и критериальной базой в соответствии с ФГОС выступают требования стандарта, которые конкретизированы в предметных результатах освоения обучающимися примерной основной образовательной программы. В оценке образовательных достижений реализуется *комплексный подход*, который заключается в оценке трёх групп результатов: личностных, предметных, метапредметных.

Достижение личностных результатов обеспечивается в ходе реализации всех компонентов образовательного процесса, включая внеурочную деятельность, и не выносится на итоговую оценку обучающихся, а является предметом оценки эффективности воспитательной и образовательной деятельности образовательной организации и образовательных систем разного уровня. Оценка же метапредметных результатов должна стать полноправной частью итоговой аттестации.

В качестве основной процедуры оценки метапредметных результатов в Примерной основной образовательной программе рассматривается защита индивидуального проекта. Для средней школы эта процедура становится обязательной, а для основной — рекомендуемой. Действительно, процесс выполнения проекта даёт возможность во всей полноте оценить уровень сформированности регулятивных действий (выбор цели, формулировка задач, выбор способа их решения, планирование деятельности, эффективное использование ресурсов), отметить степень инициативности, самостоятельности, ответственности и исполнительской дисциплины. Однако по результатам выполнения даже достаточно длительного проекта

сложно оценить весь спектр познавательных и коммуникативных действий.

Оценка уровня сформированности познавательных и коммуникативных действий как метапредметных результатов обучения возможна в ходе специально организованных процедур. При их разработке используются два разных подхода.

1. Предлагаются задания, содержание которых выходит за рамки учебных предметов. Такие задания контролируют сформированность каких-либо познавательных или коммуникативных умений в ситуациях, приближенных к реальной жизненной ситуации.

2. Предлагаются группы заданий, разработанные по одной модели и проверяющие одно и то же умение (группы умений), которые построены на материале различных предметов. В этом случае оценивается сформированность умения сразу в нескольких предметных областях, что даёт основание делать выводы о его сформированности как метапредметного результата.

Второй подход можно использовать при анализе совокупности предметных процедур, притом что разработка самих предметных измерительных материалов ориентирована на оценку метапредметных результатов.

Для индивидуальной оценки достижения обучающимися метапредметных результатов эффективен будет, например, интегрированный анализ всероссийских проверочных работ, которые ученик выполнял по группе предметов. В случае его участия в ВПР по ряду предметов на протяжении нескольких лет возможно проанализировать динамику приращения метапредметных результатов.

Для государственной итоговой аттестации за курс основной школы в силу малого числа и разнородности выбираемых для сдачи экзаменов предметов индивидуальная оценка затруднена, а для ЕГЭ (поскольку выпускники уже покинули стены школы) и не информативна в целях коррекции и индивидуализации образовательного процесса. Однако массовость процедур ГИА и проведение экзаменов по большинству предметов даёт возможность для анализа уровня сформированности метапредметных результатов для всей выборки выпускников текущего года. А это,

соответственно, основание для корректировки педагогических технологий практически по всем учебным предметам для обучающихся, продолжающих обучение в образовательной организации.

Исследования научных сотрудников ФИПИ, проводимых при разработке перспективных моделей ОГЭ и ЕГЭ, показали, что реализация интегрированного анализа освоения метапредметных результатов возможна при условии использования единых подходов к оценке одних и тех же учебных действий в КИМ по разным предметам. При этом целесообразно использовать группы предметов: языки и литература, социально-гуманитарные предметы и предметы естественнонаучного цикла.

В рамках каждого предмета формируются все группы метапредметных результатов, но преимущественно в той части познавательных и коммуникативных умений, которые наиболее эффективны для данного предмета с учётом специфики его содержания. Понятно, что предметы из одной образовательной области близки и по спектру формируемых метапредметных результатов. Например, познавательное действие «проводить по самостоятельно составленному плану опыт, эксперимент, небольшое исследование по установлению особенностей объекта изучения, причинно-следственных связей и зависимостей объектов между собой» — это «зона ответственности» предметов естественнонаучного цикла, а действие — «находить метафоры для представления задачи или её компонентов; выстраивать связи между идеями, явлениями из разных сфер» — приоритет для предметов социально-гуманитарного цикла.

И в процессе разработки моделей измерительных материалов, и для целей последующего анализа полученных результатов целесообразно объединить близкие умения в группы и выстраивать шкалы по отношению к этой группе умений. Например, для оценки метапредметных результатов в рамках предметов естественнонаучного цикла можно выделить следующие шкалы:

- овладение естественнонаучными методами познания;
- решение задач;
- работа с естественнонаучной информацией и смысловое чтение.

Если обратиться к перспективным моделям ОГЭ, опубликованным на сайте ФИПИ для общественно-профессионального обсуждения ([www.fipi.ru](http://www.fipi.ru)), то, например, по первому направлению будут интегрировано анализироваться результаты выполнения заданий 13–17 по физике, 16, 23 и 24 — по химии, 5, 6 и 23 — по биологии. При этом есть возможность оценить сформированность целой цепочки действий по самостоятельному планированию и проведению опытов (на примере физики и химии), умения интерпретировать результаты опытов и делать адекватные выводы (на материале всех трёх предметов). А оценка уровня сформированности умений по работе с естественнонаучной информацией будет складываться из анализа результатов выполнения заданий 13, 24 и 25 по биологии, 2, 3 и 18 — по химии и 4, 20, 21 и 22 — по физике. При этом основным акцентом здесь (в отличие от работы с текстами в гуманитарных предметах) будет работа с информацией, представленной в виде символов (формул), различных схем, таблиц и графиков.

Такой подход, на наш взгляд, позволяет решить задачу оценки метапредметных результатов в государственной итоговой аттестации.

Ещё одна актуальная проблема — раскрытие творческого потенциала учащихся при выполнении заданий ГИА. Обычно под творчеством понимают создание объективно нового продукта, что крайне сложно в учебной деятельности. Однако процесс создания субъективно нового для ребёнка продукта требует проявления тех же качеств, поэтому и рассматривается в педагогике как процесс творческий. По таксономии И.Я. Лернера: самостоятельный перенос усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение проблемы в новой ситуации; видение новой функции объекта; определение структуры объекта (проблемы); видение альтернативы решения или его способа; комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый применительно к возникшей проблеме — все эти ситуации относятся к творческому уровню<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 185 с.

ЕГЭ, наряду с выполнением функции государственной итоговой аттестации, решает задачу отбора наиболее подготовленных абитуриентов для поступления в вузы. Поэтому каждый вариант ЕГЭ по учебному предмету представляет собой систему разноуровневых заданий. Одни задания проверяют в большей степени освоение базовых основ предмета и сводятся к проверке элементарных знаний, другие — наиболее важные для предмета способы действий. Но в каждом предмете разработчиками особое внимание уделяется заданиям с развёрнутым ответом (и преимущественно высокого уровня сложности), которые направлены на выявление способностей к самостоятельности и творчеству.

Сейчас доля заданий с развёрнутым ответом в общем балле по ряду предметов доходит до 70–80%. Это означает, что каждый школьник может в полной мере проявить свой творческий потенциал. И в КИМ по каждому предмету достаточное количество творческих заданий: это сочинения, разнообразные эссе, предполагающие свободно конструируемый ответ, опирающийся не только на знания, но и на умения свободно излагать свои мысли на заданную тему, аргументировать своё мнение. А в точных предметах (математике, физике, химии, информатике) ежегодно предлагаются новые модели задач, для решения которых необходимо увидеть проблему в новой ситуации и самостоятельно выбрать способы решения. На наш взгляд, это позволяет раскрыть и творческий потенциал участника экзамена, вопреки бытующему мнению о том, что ЕГЭ лишает проявить творческие возможности выпускника.

В ЕГЭ по различным предметам — русскому языку, литературе, истории, обществознанию и географии — встречаются задания, в которых выпускник должен высказать собственную точку зрения на поставленную проблему, выразить своё отношение к позиции автора текста, какого-то известного учёного, деятеля культуры. Здесь важно понимать, что личная позиция выпускника, его жизненные установки, политические взгляды и отношения не оцениваются на ЕГЭ. Если задание требует высказать и аргументировать своё отношение, то оценивается убедительность

аргументации, а совсем не «неправильное» или, напротив, «правильное» отношение. Важно, чтобы ответ содержал понятные по смыслу тезисы и был ясен коммуникативный замысел экзаменуемого.

Каждое задание ЕГЭ имеет обобщённые критерии оценивания, в которых достаточно строго оговаривается структура выполнения задания, но при этом не накладывается никаких ограничений на креативные моменты его выполнения: выбор способа решения задачи, подбор аргументации, выбор средств выразительности и т.п. Поясним на примере эссе «Моё мнение» в ЕГЭ по иностранному языку. В самом задании предложена структура ответа (поставьте проблему, выскажите своё мнение и приведите 2–3 аргумента, выскажите противоположное мнение и дайте 1–2 его объяснения, аргументируйте своё несогласие с противоположным мнением, сделайте вывод). Следование предложенной структуре позволяет участнику ЕГЭ решить коммуникативную задачу и порассуждать, например, о том, почему дружба — величайший подарок судьбы, а не уйти в механическое воспроизведение заученного топика «Мой лучший друг». А экспертам важно проверить, насколько участник экзамена понял именно поставленную в задании конкретную задачу, как он сумел порассуждать на новую для него тему.

Ещё одна проблема, которой мы постоянно вынуждены противостоять, — это стремление «натаскать» на шаблонные ответы при подготовке к экзамену. Известно, что существуют всевозможные банки сочинений по русскому и иностранному языкам, литературе, истории, обществознанию, «банки» готовых примеров, аргументов для ЕГЭ. Использование таких заготовок и шаблонов — безусловно, вредная прак-

тика, которая обесмысливает обучение, отвращает школьников от учёбы. Помимо прочего, заучивание подобных «домашних заготовок» создаёт у выпускников опасную иллюзию готовности к экзамену.

Лучшее сочинение на ЕГЭ — это самостоятельно написанное, продуманное, содержащее собственные мысли и средства выразительности, подчёркивающие индивидуальность участника экзамена. А ученик, которому в процессе обучения не создавали условий для самостоятельности и креативности, на экзамене оказывается в ситуации неуспеха, он не в состоянии порассуждать на другую тему или решить задачу в новой формулировке.

Разработчики ЕГЭ всегда были и остаются активными противниками любых форм натаскивания и заготовок «шаблонов», они видят масштабы этой проблемы и для её решения вносят изменения в формулировки заданий и критерии оценивания развёрнутых ответов, исключая использование «домашних заготовок» ответов.

При изменениях и совершенствованиях КИМ ЕГЭ и ОГЭ наш институт придерживается эволюционного подхода. Даже при устойчивой экзаменационной модели ежегодно вносятся изменения в отдельные модели заданий. Если проследить за изменениями последних лет, то можно увидеть, что большинство из них относится к заданиям с развёрнутым ответом и касаются корректировки их формулировок или критериев оценивания. А если проанализировать содержание этих изменений, то можно говорить о том, что совершенствование экзаменационных моделей направлено прежде всего на предоставление нашим выпускникам больше возможностей для самостоятельности и креативности.