

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБНУ «ИНСТИТУТ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
ИМ. В. С. ЛЕДНЕВА»**

**ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ,
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ,
НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**

Монография

Под редакцией М. А. Костенко, А. Ю. Лазебниковой

Москва – 2025

УДК 37.014
ББК 74.24
В60

Авторский коллектив:

А. Ю. Лазебникова, д-р пед. наук, член-корр. РАО, гл. науч. сотр. Центра социально-гуманитарного общего образования им. Л. Н. Боголюбова ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева»

И. А. Лобанов, канд. пед. наук, рук. Центра социально-гуманитарного общего образования им. Л. Н. Боголюбова ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева»

И. Ю. Синельников, канд. пед. наук, ст. науч. сотр. Центра социально-гуманитарного общего образования им. Л. Н. Боголюбова ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева»

Т. В. Коваль, канд. пед. наук, ст. науч. сотр. Центра социально-гуманитарного общего образования им. Л. Н. Боголюбова ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева»

Э. М. Амбарцумова, канд. пед. наук, ст. науч. сотр. Центра социально-гуманитарного общего образования им. Л. Н. Боголюбова ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева»

О. Н. Шапарина, канд. ист. наук, ст. науч. сотр. Центра социально-гуманитарного общего образования им. Л. Н. Боголюбова ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева»

С. Е. Дюкова, науч. сотр. Центра социально-гуманитарного общего образования им. Л. Н. Боголюбова ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева»

Рецензент:

И. А. Тагунова, д-р пед. наук

В60 **Внутришкольное оценивание: этапы развития, современное состояние, направления совершенствования** : монография / А. Ю. Лазебникова, И. А. Лобанов, И. Ю. Синельников [и др.] ; под ред. М. А. Костенко, А. Ю. Лазебниковой. – М. : ФГБНУ «ИСМО им. В. С. Леднева», 2025. – 120 с. : ил.

ISBN 978-5-6053417-9-6

Монография отражает результаты проведённого в ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева» исследования проблемы внутришкольного оценивания по социально-гуманитарным предметам. В книге раскрывается широкий круг вопросов, затрагивающих различные направления, виды, формы, процедуры оценочной деятельности. Проанализирован отечественный исторический опыт становления и развития внутришкольного контроля и оценивания в системе общего образования.

Монография адресована учителям истории, географии, обществознания, а также преподавателям и студентам педагогических вузов, работникам организаций системы повышения квалификации учителей, научным сотрудникам в области педагогических наук.

УДК 37.014
ББК 74.24

Все права защищены

© ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», 2025

© ООО «Издательский дом „Методист“», 2025

ISBN 978-5-6053417-9-6

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1 РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ШКОЛЬНОМ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ЭТАПЫ И ТЕНДЕНЦИИ	7
Глава 2 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫМ ПРЕДМЕТАМ КАК ОБЪЕКТЫ ОЦЕНИВАНИЯ	39
Трансформация объекта оценивания.....	39
Особенности предметных результатов социально-гуманитарных дисциплин.....	41
Преобразование предметных результатов с целью отбора и конструирования проверочных заданий (измерение и оценка образовательных результатов)	46
Постепенное усложнение видов деятельности, обеспечивающих достижение образовательного результата	52
Оценка метапредметных результатов.....	54
Критериальное оценивание.....	58
Основные выводы.....	68
Глава 3 СИСТЕМА ВНУТРИШКОЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ЕДИНСТВЕ И ВЗАИМОСВЯЗИ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ	69
Нормативные, методологические и научно-педагогические основы разработки единой системы внутришкольного оценивания.....	69
Анализ сложившихся практик проведения внутришкольного оценивания	70
Анализ сайтов образовательных организаций	73
Модель единой системы внутришкольного оценивания.....	85
Виды, способы и формы внутришкольного оценивания в соответствии с моделью системы оценивания образовательных достижений обучающихся	87
Оценивание проекта	101
Взаимосвязь контрольного и формирующего оценивания	103
Балльно-рейтинговая система оценивания.....	104
Самооценивание и взаимооценивание.....	105
Тезаурус	108
Список источников и литературы	112

ВВЕДЕНИЕ

Оценивание – одно из действенных средств организации учебно-воспитательного процесса, находящихся в распоряжении педагога. Оно выполняет ряд значимых функций в общем образовании. Нормативная (социальная, информационная) функция системы оценивания выражается в фиксировании достижения обучающимися определённых параметров, закреплённых государством в нормативных документах, и служит основанием для принятия решений об успешности обучения. Она также выступает средством оповещения общества и государства о состоянии системы общего образования на данном этапе.

Мотивационно-стимулирующая функция проявляется в воздействии оценочных процедур на волевую сферу ученика через переживание успеха или неудачи, находит выражение в формировании и развитии у школьника внутренней установки на изучение предмета, освоение различных форм учебной деятельности.

Велика роль образовательной функции оценочной деятельности. Учёт в преподавании её результатов помогает учителю отбирать и использовать действенные методические средства и приёмы, способствует индивидуализации обучения и, в конечном счёте, повышению его качества по учебным предметам.

Сегодня его важнейшей функцией оценивания становится ориентация образовательного процесса на достижение планируемых результатов, обеспечение на этой основе

эффективной обратной связи, позволяющей осуществлять управление образовательным процессом. Это, в свою очередь, предполагает вовлечённость в оценочную деятельность не только педагогов, но и самих обучающихся.

Основные цели и характеристики системы оценивания содержатся в федеральном государственном образовательном стандарте (далее – ФГОС) всех уровней общего образования. В ФГОС основного общего образования указано, что система оценки достижения планируемых результатов освоения программы основного общего образования должна:

- отражать содержание и критерии оценки, формы представления результатов оценочной деятельности;
- обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения программы основного общего образования, позволяющий осуществлять оценку предметных и метапредметных результатов;
- предусматривать оценку и учёт результатов использования разнообразных методов и форм обучения, взаимно дополняющих друг друга, в том числе проектов, практических, командных, исследовательских, творческих работ, самоанализа и самооценки, взаимооценки, наблюдения, испытаний (тестов);
- предусматривать оценку динамики учебных достижений обучающихся;
- обеспечивать возможность получения объективной информации о качестве подготовки обучающихся в интересах

всех участников образовательных отношений.

В соответствии с ФГОС среднего общего образования система оценки образовательной организации реализует системно-деятельностный, уровневый и комплексный подходы к оценке образовательных достижений. Системно-деятельностный подход к оценке образовательных достижений обучающихся проявляется в оценке способности обучающихся к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач. Он обеспечивается содержанием и критериями оценки, в качестве которых выступают планируемые результаты обучения, выраженные в деятельностной форме.

Уровневый подход служит важнейшей основой для организации индивидуальной работы с обучающимися. Он реализуется как по отношению к содержанию оценки, так и к представлению и интерпретации результатов измерений.

Комплексный подход к оценке образовательных достижений реализуется через:

- оценку предметных и метапредметных результатов;
- использование комплекса оценочных процедур как основы для оценки динамики индивидуальных образовательных достижений обучающихся и для итоговой оценки;
- использование разнообразных методов и форм оценки, взаимно дополняющих друг друга: стандартизированных устных и письменных работ, проектов, практических (в том числе исследовательских) и творческих работ;
- использование форм работы, обеспечивающих возможность включения обучающихся в самостоятельную оценочную деятельность (самоанализ, самооценка, взаимооценка).

Выделяют две большие группы оценивания – внутреннее (внутришкольное) и внеш-

нее (государственная итоговая аттестация, всероссийские проверочные работы, мониторинговые исследования федерального, регионального и муниципального уровней).

Оценочные процедуры в рамках этих групп проводятся независимо друг от друга, но при этом должны быть взаимосвязаны и взаимодополняемы как элементы единой системы оценки образовательных результатов обучающихся. Такая связь реализуется как по содержанию (единый объект оценивания – планируемые результаты обучения), так по форме (использование критериального подхода, тестовых форм проверки и др.) контроля.

Предметом рассмотрения в данной монографии является внутришкольное оценивание. Оно предназначается для организации процесса обучения в классе по учебным предметам и позволяет выявлять степень соответствия подготовки обучающихся требованиям ФГОС и федеральных образовательных программ, определять учебные затруднения школьников, устанавливать их причины и на этой основе намечать пути устранения этих затруднений, мотивировать обучающихся к систематическому учебному труду, информировать родителей об успехах, трудностях, особых способностях обучающегося.

Внутришкольное оценивание регулируется локальными актами образовательной организации (положением). При этом процедуры и мероприятия, осуществляемые школой в рамках оценочной деятельности, должны соответствовать рассмотренным выше общим подходам, закреплённым в нормативных документах. Как учесть и реализовать на практике эти подходы – свои ответы на эти и другие актуальные вопросы, связанные с оцениванием по социально- предметам, дают авторы данной публикации.

В монографии прослеживается история развития педагогической мысли, направленной

на исследование различных аспектов внутришкольного оценивания, включая вопросы функций контрольно-оценочной деятельности в общем образовании, выбора объектов оценивания, эффективности его различных видов и форм. Параллельно рассматриваются изменения в практике оценивания на различных этапах развития отечественного общего образования, в частности переход от оценочных суждений к пятибалльной шкале.

Особым предметом рассмотрения являются планируемые результаты обучения как главные объекты внутришкольного оцени-

вания, показаны уровни их конкретизации и операционализации, лежащие в основе подбора заданий и разработки критериев оценки их выполнения. Отдельная глава посвящена сложившейся системе внутришкольного оценивания по социально-гуманитарным предметам. Анализируются его разнообразные направления, виды и формы, включая текущее, тематическое, итоговое оценивание, характеризуются процедуры оценки устных и письменных ответов обучающихся, результатов проектной деятельности с использованием моделей критериального, нормативного, уровневого оценивания.

Глава 1

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ШКОЛЬНОМ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ЭТАПЫ И ТЕНДЕНЦИИ

Проблема контрольно-оценочной деятельности – одна из актуальных в педагогической теории и практике. Оценка качества обучения – один из самых актуальных вопросов в образовательном процессе. Измерение качества знаний обучающихся, а также интерпретация результатов этих измерений всегда вызывали интерес со стороны педагогов, дидактов, психологов.

В современной отечественной и зарубежной научно-педагогической и методической литературе накоплен обширный теоретический и практический материал по проблемам контроля и оценки образовательных достижений школьников. Вопрос об объективной, справедливой оценке качества школьного социально-гуманитарного образования традиционно является одним из актуальных среди множества проблем, существующих в образовательном пространстве.

Однако, как показал анализ отечественной историко-педагогической и научно-методической литературы, вопрос о происходивших в разные исторические эпохи изменениях в подходах к теории и практике организации контрольно-оценочной деятельности в отечественном школьном образовании в целом и в социально-гуманитарном образовании в частности представлен фрагментарно.

В целом ряде работ по истории отечественной и зарубежной педагогики и образования термины «контроль», «оценка», «оценивание», «отметка» рассматриваются редко, а их характеристики носят общий характер и недостаточно конкретны в плане описания

целей, критериев и процедур контроля и оценивания результатов предметного обучения в школе [26; 32; 33; 45; 121; 122 и др.].

В диссертационных исследованиях по истории отечественной педагогики и образования, в частности по вопросам развития исторического, географического и обществоведческого образования (Ершова И. А., 1994; Багрова Н. А., 2001; Аллабердина И. Г., 2003; Петухова О. А., 2004; Топчиева В. И., 2004; Елифанова П. П., 2006; Чемоданова Т. В., 2010 и др.), вопросы теории и практики контрольно-оценочной деятельности в школьном социально-гуманитарном образовании в Российской империи, СССР и современной России не рассматриваются или представлены очень общо.

Отмечая вклад, который внесли в разработку проблематики контрольно-оценочной деятельности педагогические диссертационные исследования Э. В. Ваниной «Методическая диагностика при изучении курса истории в школе» (2003), О. В. Юркиной «Методика создания школьных итоговых тестов по истории и практика их использования» (2006), С. Н. Поздняк «Становление и тенденции развития методики обучения географии как науки в России» (2006) и др., тем не менее следует отметить, что в этих научных работах проблема оценочной деятельности рассматривается в основном с точки зрения её отдельных аспектов, не позволяющих представить общую картину её организации в рамках социально-гуманитарного школьного образования в целом.

Значительный интерес представляет диссертационная работа С. А. Отиновой «Педагогическая оценка знаний в России: историческая ретроспектива и современное состояние» (2001), в которой автор выделяет *ряд специфических черт контрольно-оценочной деятельности в российском образовании* за всё время его существования:

- постоянное и последовательное расширение в период с XVIII до XX вв. количества / диапазона шкал оценки (от четырёх до девяти шкал);
- использование в разные исторические эпохи особых, специфических вариантов шкалирования оценки (в XVIII в. – четыре шкалы, в XIX в. – восемь шкал с сохранением 12-балльной, в XX в. – девять шкал с использованием 5-ти, 10-ти и 12-балльных шкал) [60].

Предлагаемые С. А. Отиновой выводы являются полезными для понимания общей логики развития контрольно-оценочной деятельности, в том числе и в системе школьного образования. Однако эти выводы явно нуждаются в конкретизации применительно к учебным предметам социально-гуманитарного цикла: истории, обществознанию и географии.

В этой связи важно отметить, что наиболее интересная информация по вопросу организации контроля и оценки при обучении географии и истории представлена в монографических работах О. А. Хлебосоловой «Качество школьного географического образования и способы его оценки» (2007) [117] и М. Т. Студеникина «Методика преподавания истории в русской школе XIX – начала XX в.» (2016) [99].

Описанные в этих монографиях результаты сравнительного изучения методических подходов к оценке качества школьной географии и истории, а также информация из публикаций крупнейших отечественных специалистов в области теории и ме-

тодики преподавания социально-гуманитарных дисциплин (Н. В. Андреевская, Л. Н. Боголюбов, В. П. Буданов, А. А. Вагин, Н. Г. Дайри, Ф. П. Коровкин, А. Ю. Лазебникова, И. Я. Лернер, Я. И. Руднев, Л. М. Панчешникова, М. Т. Студеникин и др.) являются той теоретической основой, на которой базируется проводимое нами исследование.

Проведённый анализ исторических источников и научно-педагогической литературы позволяет выделить ряд *этапов развития* теории и практики контрольно-оценочной деятельности в школьном образовании. Кратко охарактеризуем каждый из них.

Первый этап (начало XVIII в. – первая треть XIX в.) может быть охарактеризован как период формирования государственной системы школьного образования и выработки основных подходов к организации контрольно-оценочной деятельности.

Специфика организации социально-гуманитарного образования на данном этапе заключается в том, что преподавание истории и географии в России началось позже, чем в странах Западной Европы, и вплоть до XVIII века осуществлялось в рамках децентрализованной образовательной системы и без единых требований.

Как свидетельствуют источники, курсы географии и истории в России начали впервые преподаваться в петровскую эпоху в Москве, в Школе математических и навигацких наук (1701) и гимназии пастора Глюка (1705), а также в Санкт-Петербурге, в школе Феофана Прокоповича (1721).

Началом официального или «государственного» обучения истории в России в отечественной научной литературе считается 1726 год, когда в образованной при Петербургском университете 5-классной правительственной академической гимназии было введено изучение всемирной истории. Планировавшие поступать в университет гимназисты, наряду с латинским

и греческим языками, должны были в обязательном порядке пройти курсы истории и географии [100, с. 12]. О том, как проходили «выпускные» испытания, малоизвестно.

Однако из документов и научной литературы достоверно известно, что преподавание истории и географии постепенно вводилось в практику всех учреждаемых в России правительственных образовательных учреждений: в Шляхетском (кадетском) сухопутном корпусе (1731), в Морском кадетском корпусе (1752), в Пажеской придворной школе (1742) и в Пажеском корпусе (1759), в Гимназии, образованной при московском Университете (1755), в Смольном институте (1764) и др. Со второй половины XVIII в. преподавание истории и географии начало осуществляться не по иностранным (переводным) учебным книгам, а по учебникам отечественных авторов (М. В. Ломоносов, Х. А. Чеботарев и др.).

Что касается контрольно-оценочной деятельности, то вплоть до конца XVIII века известны лишь немногие эпизоды, связанные с педагогической разработкой данного вопроса. В частности, на начальном этапе – в первые десятилетия XVIII века – «главной методической идеей» при обучении географии «стало соблюдение соответствия оценки качества географического образования социальному заказу, требованиям, предъявляемым обществом к географической подготовке подрастающего поколения». В XVIII в. они выразились в необходимости ознакомления учеников с географическими особенностями своей страны и всего мира посредством описаний и географических карт. Вследствие этого основными критериями оценки достижений признавались «запоминание учениками, помимо карты и номенклатуры, не связанных между собою характеристик и множества мелких фактов» [117, с. 9].

Конечно, говорить о существовании неких «методических идей» применительно к российской педагогике и образованию

XVIII века следует с определённой долей условности, т. к. педагогические подходы к оцениванию в это время только начинали разрабатываться. Например, в истории отечественной педагогики считается, что «первопроходцем в России и в решении вопросов содержания, методов и организации обучения» был М. В. Ломоносов, активная научная деятельность которого пришлась на середину и вторую половину столетия. Именно ему принадлежат «базовые», основополагающие идеи по вопросу организации оценивания, исходящие из принципа «чтобы добиться основательности знаний у учащихся, необходим постоянный контроль», а для этого следует, в частности:

- ориентироваться при проверке на знание и понимание, а не на запоминание («задавать материи..., чтобы то делали школьники, не смотря в книги и не пишучи»);
- сочетать ежедневный и ежемесячный устный и письменный контроль с проверкой знаний на «публичных эскерциях» (в конце полугодия в старших классах);
- устанавливать чёткие правила итоговой проверки у обучающихся прочности усвоения знаний («не переводить из одного класса в другой, ежели кто не выучил всего того твердо, что в оном классе, в котором учился, положено для изучения») [45, с. 241].

В проекте регламента академической гимназии (1758) М. В. Ломоносов был одним из первых, кто предложил для «выяснения способностей и прилежания» учеников ведение ежемесячных «табелей», в которых педагоги отмечали бы поведение и успеваемость каждого гимназиста, в частности «выполнение им домашних упражнений». Особый интерес представляет предложенная учёным идея урвневой словесной оценки ученических достижений, представленная

в развёрнутом и сокращённом виде (в виде аббревиатур) [82]:

В. И.	–	всё исполнил
Н. У.	–	не знал урока
Н. Ч. У.	–	не знал части урока
З. У. Н. Т.	–	знал урок нетвердо
Н. З.	–	не подал задачи
Х. З.	–	худа задача
Б. Б.	–	болен
Х.	–	не был в классе
В. И. С.	–	всё исполнил с избытком
Ш.	–	шабаш

Важно отметить, что даже, казалось бы, не имевшая отношения к оценке характеристика «Б.Б. – болен», по мысли М. В. Ломоносова, должна была указывать на то, что отсутствовавший в классе ученик, а значит не изучавший тот или иной материал, не должен подлежать оцениванию.

В отношении распространённых в это время приёмов проверки знаний интересен эпизод устного опроса в форме собеседований, которые еженедельно по субботам проводились в Смольном институте благородных девиц: «Учитель религии спрашивал воспитанницу: «Какое существо называем мы Богом?», «Кто создал мир?». Учитель географии продолжал: «Как разделяется мир сей на глобусе?» Учитель геометрии предлагал исследовать «фигуру мира», найти центр и вычислить поверхность. Затем очередь доходила до учителя истории, который выяснял: «Кто описал создание мира?», «Когда жил святой историк Моисей?», «Какие писал он книги?», «Какие народы и государства в его век были?» [100, с. 12]. В отечественном школьном образовании XVIII века этот вариант контроля был одним из многих, которые использовались в практике обучения.

Конец XVIII – первая треть XIX века стали временем, включившим в себя ряд важнейших событий для формирования единой государственной системы школьного образования, для преподавания социально-гумани-

тарных предметов, для выработки основных подходов к организации контрольно-оценочной деятельности.

Учреждение в России при императрице Екатерине II «народных училищ», главных и малых, а позже создание при императоре Александре I системы «уездных училищ» и «гимназий» впервые в истории российского школьного образования внесло определённую ясность в «номенклатуру» изучаемых социально-гуманитарных предметов и правил оценивания.

Положения Устава четырёхклассных «главных народных училищ» (1786), которые планировалось организовать «в каждом губернском городе», устанавливали следующий порядок:

- во 2-м классе вводилось изучение, выражаясь современным языком, историко-обществоведческого курса на основе текста нравоучительной книги «О должностях человека и гражданина» (в книге рассказывалось о любви к Отечеству, о добродетелях и пороках, о супружеском союзе и пр.);
- в 3–4-х классах предлагалось «учение... первой части Всеобщей истории, введение во Всеобщую Европейскую географию», начало «землеописания Российского государства» (3 кл.), «повторить Российскую географию», «продолжать Всеобщую историю», «преподавать Российскую историю, географию Всеобщую и Математическую с задачами на глобусе» (4 кл.);
- по окончании каждого класса устанавливалось правило проведения «открытых испытаний» с последующей памятной записью имён и награждением лучших учеников, «отличивших себя успехами в науках, прилежанием и благонравием» [104, с. 646–647].

В ходе реформы образовательных учреждений перечень предметов, ранее предна-

значенных для народных училищ, в сокращённой редакции сохранился в «Уставе учебных заведений подведомственных университетам» (1804) и распространился на деятельность трёхклассных «уездных училищ». Таким образом, был сформирован единый набор предметов социально-гуманитарной направленности, ставших обязательными для изучения в начальном звене российской школы до конца 20-х гг. XIX века: «должности человека и гражданина», всеобщая география и начальные правила математической географии, география российского государства, всеобщая и российская история.

Значительный интерес для истории оценивания имеют положения *Устава 1804 года*, касающиеся организации деятельности впер- вые создававшихся в России государственных четырёхклассных гимназий.

В этом документе, определившем перечень обязательных для изучения в гимназии социально-гуманитарных предметов (география, история, статистика общая и отечественная) и указавшем на необходимость проведения ежегодного открытого испытания «перед начатием нового курса», впервые в истории российского школьного образования было дано довольно подробное описание подхода к оцениванию достижений учащихся по различным предметам.

В частности, в параграфе 61 было сказано: «...Директор для каждой науки назначает известное число шаров, соразмерное важности и обширности оной. Сие число должно служить к определению степени успехов каждого ученика. Например, числом 90 можно означить степень совершенства в Алгебре. Сие число разделяет учитель между учениками следующим образом: знание ученика, окончившего уже первоначальные действия с количествами простыми и сложными, означает он числом 20. Он прибавляет шары к вышеозначенному числу оных по следующему порядку. Для тех учеников, кои знают

решение уравнений 1-й степени, прибавляет 10 шар.; 2-й – 15; 3-й – 20; 4-й – 25... Таким образом, известное число шаров определяет знание каждого ученика в алгебре. Учитель делает то же самое и во всех прочих преподаваемых им предметах; суммою всех... чисел... показывает он относительные успехи своих учеников в рапорте... директору до открытого испытания. Сумма чисел, назначенных каждому ученику в рапортах всех учителей, определяет место, которое он должен занимать между товарищами» [105, с. 32–34].

Данная процедура оценивания учебных достижений фактически была первым опытом рейтингования и критериальной оценки, предлагавшейся для использования в российской школе, в том числе в рамках обучения предметам социально-гуманитарной направленности.

Значимым событием в истории отечественной системы оценивания стало также утверждение императором Александром I в феврале 1818 года «подробнейших правил испытаний», предназначенных для подведомственных университетам образовательных учреждений, выпускники которых имели право на получение государственных чинов 14, 12, 10 и 9-го класса. В этом документе предлагалась целая система действий, предполагавшая:

- использование четырёхбалльной шкалы для ежемесячной и итоговой экзаменационной оценки учебных успехов и поведения учеников («принимаются четыре различные степени успехов, кои определяются балами, означенными цифрами 1, 2, 3, 4», «взяв цифру 4 за высшую»);
- выведение среднеарифметической отметки на основе суммы трёх отметок за текущие учебные успехи, за поведение и за успехи, показанные на выпускных экзаменах по каждому предмету, для

принятия решения о присвоении или отказе в присвоении классного чина;

- оценивание комиссией с участием внешних приглашённых лиц («посторонние учёные... и визитаторы... от Университета») на выпускном экзаменационном испытании по предмету устных ответов на вопросы, а также письменного ответа выпускника на два произвольно выбранных им задания, «на особенных бумажках написанных».

Помимо рекомендуемых действий и процедур, впервые в официальном документе был чётко определён и объект оценивания на выпускном экзамене: оценке подлежало не то, что ученик «выучил наизусть», а то насколько «обнял он умом своим то, что... знает, имеет ли он ясные понятия... обозрение той науки, может ли дать отчёт о своём знании и объявить основание оно», а также «показать свою хорошую память... правильность понятий и суждения... способность выражать свои идеи с лёгкостью на письме» [55].

Последним значительным событием, имевшим отношение к контрольно-оценочной деятельности российском школьном образовании XVIII – первой трети XIX вв., стало утверждение императором Николаем I нового школьного Устава (1828). В соответствии с этим документом перечень социально-гуманитарных предметов в образовательных учреждениях Российской империи сокращался: в уездных училищах теперь предлагались к изучению три предмета вместо шести («география», «история Государства Российского и всеобщая, но сокращённая»), а в гимназиях – три предмета вместо четырёх («история», «география и статистика»). С другой стороны, перечень контрольно-оценочных мероприятий в школе расширялся. Так, в части регламентации деятельности гимназий был установлен единый порядок контрольных мероприятий, подразумевавших проведение:

- во-первых, ежемесячного рубежного контроля (по его результатам «первое число каждого месяца Учители представляют Директору по форме... подробный отчёт о способностях, прилежании, успехах и поведении всех учеников каждого класса в особенности, означая какие именно части наук они проходили в течение минувшего месяца»);
- во-вторых, ежегодной диагностики и на её основе своего рода промежуточной аттестации («по окончании летней вакансии ученики всех классов подвергаются испытанию... смотря по успехам в науках они назначаются в высшие классы...») [102, с. 27–30].

Наиболее значимыми применительно к обучению истории следует признать идеи Ф. И. Янковича де Мириево, являвшегося одним с идейных вдохновителей образовательной реформы времён правления императрицы Екатерины II. Написанные Ф. И. Янковичем «Руководство учителям народных училищ» (1783) и предисловие к учебнику «Всемирная история, изданная для народных училищ Российской империи» (1787) содержали новаторские для того времени указания учителю об организации обучения и текущего контроля, в частности о необходимости проверять у учеников умения:

- делать отметки в синхронистической таблице;
- показывать на карте места событий, о которых сообщал учитель;
- отвечать на вопросы учителя по материалу, пройденному на предыдущем уроке;
- давать развёрнутые ответы («ответствовать не „да“ и не „нет“, но полною речью») и своими словами («...ибо из того видеть можно, что они дело понимают») и др. [100, с. 13–14].

Здесь мы видим развитие уже выдвигавшейся идеи о необходимости оценивать не только воспроизведение полученных зна-

ний, но и глубину их понимания. Для выявления этого предлагается требовать развёрнутые суждения и выражение мысли «своими словами».

В сфере методики обучения географии с конца XVIII в. происходит становление идеи о том, чтобы «применять научную географию к школьным целям». В части организации контроля реализация этой идеи предполагала необходимость не только отбора и систематизации научного географического материала сообразно задачам обучения детей, но формирование и оценку особых черт мышления учеников, в становлении которых география имеет существенное преимущество перед другими школьными предметами [117, с. 10].

Проведённый анализ позволяет сделать следующие **выводы** относительно теории и практики оценочной деятельности в рассматриваемый период:

1. На этапе формирования в России школьной образовательной системы, включающей изучение социально-гуманитарных предметов, отсутствовали единые подходы к оценке учебных достижений, а на практике реализовывались различные шкалы оценки (безотметочная устная и письменная, 4-, 5-, 10- и 12-балльная, уровневая / рейтинговая).

2. Основными объектами оценивания были учебные достижения (преимущественно знания) учеников, а также их поведение и прилежание в учёбе.

3. При организации процедур оценивания преобладали текущий и итоговый контроль (ежемесячный учёт знаний, ежегодные переводные и выпускные экзаменационные испытания), доминировала система внутренней оценки (исключение составляли лишь гимназии при университетах, где предполагался внешний контроль со стороны приглашённых университетских преподавателей).

4. Контролирующая функция оценки преобладала над обучающей (развивающей).

5. Ключевыми были идеи о необходимости регулярного и систематического контроля, о важности оценивания не только знаний, но и ряда важных для социально-гуманитарных дисциплин умений (умения работать с картой, синхронистическими таблицами, строить развёрнутое устное описание и др.).

Второй этап (вторая треть XIX в. – начало XX в.) может быть охарактеризован как период развития и совершенствования государственной системы школьного образования и определения основного подхода к организации контрольно-оценочной деятельности.

Особенность организации социально-гуманитарного образования на данном этапе состоит в том, что преподавание истории, географии и курса обществоведческого содержания в России осуществлялось в рамках разветвлённой, но довольно жёстко управляемой государством образовательной системы с едиными требованиями к содержанию обучения.

Обучение социально-гуманитарным предметам в этот период было в большей степени ориентировано на учёт политических и социально-экономических процессов внешнего и внутреннего характера, нацеливая школу на трансляцию ценностей и знаний, которые обеспечивали бы, с одной стороны, устойчивость общественно-политической системы, с другой – соответствие содержания обучения требованиям происходившей в стране экономической и общественной «буржуазной» модернизации.

Для школьной практики преподавания истории и географии (курс статистики был исключён из программ обучения) была характерна нацеленность преимущественно на проверку формально изучаемых и заучиваемых знаний.

Определённой новацией в части преподавания обществоведческих дисциплин в этот период стало введение в гимназиях предмета

«законоведение» (уставы 1849 и 1852 гг.). Данный предмет, предполагавший «в идеале» рассмотрение широкого круга вопросов в рамках изучения основных разделов Свода законов Российской империи, на практике находился под строгим контролем Министерства народного просвещения и фактически ориентировал учеников – будущих потенциальных чиновников 14-го класса – на зазубривание и цитирование основных предписаний государственной власти, а учителей – на проверку заученных гимназистами норм, установленных, мер наказания и пр.

Попытки в дальнейшем преодолеть этот узкоутилитарный подход к преподаванию законоведения привели к тому, что:

- в 1864–1870 гг. вместо трёхгодичного курса преподавался сокращённый курс только для учеников выпускного класса (его мог преподавать директор, инспектор или один из учителей гимназии «в кратком изложении» и только по особому составленному по распоряжению Министерства народного просвещения учебнику или руководству);
- в 1871–1904 гг. предмет «законоведение» был исключён из учебного плана гимназий;
- в 1904–1917 гг. «законоведение» преподавалось два года в старших гимназических классах (до 1912 г. курс включал изучение основных положений из теории права и обращение к истории государства и права, с 1912 г. курс ограничивался ознакомлением только с государственными учреждениями России и историей их развития, изложение различных юридических теорий и спорных положений не допускалось).

В части организации контрольно-оценочной деятельности в рамках этого периода произошло несколько значимых событий.

Первым и чрезвычайно важным событием стало принятие 29 января 1837 года

специального распоряжения Министерства народного просвещения. В утверждённом императором Николаем I документе с названием «Правила для испытания в уездных училищах и гимназиях» предлагалось ввести в школьных учреждениях Российской империи «в виде опыта на четыре года» единую систему итогового пятибалльного оценивания для использования на ежегодных экзаменационных испытаниях.

Вводимые с 1838 года «правила» устанавливали следующие требования к организации контрольно-оценочной деятельности образовательных учреждений в целом и педагогов в частности:

- введение для «означения степени успехов учеников» следующих «чисел»: 1, 2, 3, 4, 5, где число «1» обозначало бы «слабые» успехи, «2» – «посредственные» успехи, «3» – «достаточные» успехи, «4» – «хорошие» успехи и «5» – «отличные» успехи;
- использование «чисел»-отметок не только для оценки предметных знаний при экзаменационных испытаниях, но и при оценивании «прилежания, способностей и поведения учеников», фиксируемом в «ежемесячных ведомостях» учителями и комнатными надзирателями пансионов при училищах и гимназиях;
- выведение среднего числа на основе суммы отметок, отражающих знания ученика по различным предметам, для принятия решения о его переводе в другой класс или оставлении на второй год («основанием для перехода учеников в высшие классы должны служить успехи в Науках... в среднем числе отметок не менее 3»);
- применение при выставлении «чисел» таких критериев, при которых отметки отражали бы следующие учебные «успехи» учеников:
«5» – «все пройденное в учебном предмете знают весьма основательно, на все

вопросы отвечают весьма удовлетворительно, и притом в систематическом порядке, все возражения опровергают, выражаются ясно, точно и свободно»; «4» – предмет «знают основательно, на важнейшие вопросы отвечают удовлетворительно, но не последовательно делают выводы из главных понятий, не все возражения опровергают, выражаются не совсем определительно, иногда сбивчиво и не свободно»;

«3» – «знают пройденное, на все вопросы отвечают, но не отчётливо, не последовательно, возражений не разрешают, выражаются не совсем ясно»;

«2» – «пройденное понимают порядочно, отвечают на вопросы посредственно, не в надлежащем порядке и на иные с помощью Испытателя» (экзаменатора);

«1» – «многого из пройденного не понимают, отвечают сбивчиво, пересказывают лишь вытверженное наизусть, притом со многими ошибками и неясно» [74, с. 33–35].

Важно отметить, что после устава 1804 года и «правил испытаний» 1818 года это был третий в истории российского школьного образования документ, в котором чётко регламентировались подходы к организации контрольно-оценочной деятельности.

Однако не менее важным представляется и тот факт, что образовательная практика в российских образовательных учреждениях школьного типа вплоть до начала XX века не ограничивалась предложенной в 1837 году пятибалльной шкалой отметок и критериями оценивания, но использовала и другие подходы. Так, в гимназиях Ведомства учреждений императрицы Марии, выпускницы которых после седьмого курса обучения, включавшего изучение истории и географии, получали аттестат домашней учительницы или наставницы, знания оценивались по 12-балльной системе [45, с. 367–368].

Как и в предыдущий период, наиболее распространёнными видами контроля за учебными достижениями обучающихся продолжали оставаться текущий и промежуточный контроль. В уездных и приходских училищах, имевших давнюю историю функционирования, а также в учреждённых в ходе образовательных реформ императора Александра II классических и реальных гимназиях (с 1864 г.) и городских училищах (с 1872 г.) промежуточная аттестация обучающихся осуществлялась в виде ежегодных «переводных испытаний» [69, с. 728–732]. Для учащихся, окончивших курс обучения, проводились «выпускные испытания», которые для гимназистов проходили не только в присутствии преподавателя предмета, но в присутствии всего педагогического совета учреждения [103, с. 18].

С 70-х гг. XIX в. наиболее распространёнными формами контроля и оценки успеваемости обучающихся становятся не только устные опросы, давно использовавшиеся в практике предметного обучения, но и письменные работы. Так, письменные работы по истории, о значимости которых для развития и обучения учащихся указывало в своих программах и циркулярах Министерство народного просвещения, проводились как на уроках в школе, так и в домашних условиях. В обязательном порядке письменные работы по большим разделам истории проводились один раз в учебную четверть и имели целью проверку знаний учеников [99, с. 139].

Практика же устных опросов, по свидетельству методистов и педагогов XIX в., чаще всего ограничивалась функцией контроля усвоенных учениками знаний: «Общепринятая система оценки успехов учащихся осуществляется путём выставления отметок. Без неё учитель не может обойтись: он учит для того, чтобы в конце концов поставить ученику четвертную или годовую отметку... Спрашиванию приходится

уделять очень много времени... – от 5 до 15 минут на одного учащегося. Вследствие этого и устанавливается такой нередко встречающийся порядок ведения урока. Задав и объяснив урок к следующему разу, учитель тотчас переходит к спрашиванию учащихся...» [117, с. 13].

Предлагаемая пятибалльная система оценивания была поддержана далеко не всеми. Так, один из родоначальников отечественной научной педагогики К. Д. Ушинский в статье «Несколько слов об учительских отметках (баллах), употребляемых и в наше время и по всей России» (1861), подвергнув критике принятую систему и подчеркнув «пагубное влияние баллов» на учебные достижения и нравственное развитие учащихся, высказал идею о необходимости постепенной замены баллов в виде цифр «подробными письменными замечаниями о поведении и успехах» и введении «классных книг» («журналов»), где на регулярной основе фиксировались бы факты лености и непослушания учеников младших классов, а раз в три месяца педагогом формулировались бы «общие выводы» по поводу успехов учащихся средних и высших классов [106].

Известный российский общественный деятель и разносторонний учёный Н. И. Пирогов, внёсший весомый вклад в развитие школьного образования второй половины XIX в., будучи попечителем Одесского учебного округа в своих предписаниях ставил вопрос о совершенствовании преподавания социально-гуманитарных предметов (в частности, он поднимал вопрос о необходимости межпредметных связей истории и географии при организации повторения пройденного материала), но, что особенно интересно, он фактически противостоял внедряемой правительством пятибалльной системе оценки и предлагал оценивать знание только как «достаточное» и «недостаточное» [99, с. 99].

Обращая внимание на оценивание знаний учащихся, причём не обязательно в виде систематических оценок, известный педагог и историк начала XX века А. Ф. Гартвиг писал о том, что оценка не должна быть связана с отдельным ответом ученика, а должна быть основана на длительном по времени и всестороннем ознакомлении с учащимися. Говоря о том, что лишь в конце учебного года педагог должен определить, позволяют ли знания и развитие ученика продолжать ему обучение в следующем классе, или он должен повторно поработать и возместить упущенные возможности по получению образования [23, с. 65], учёный фактически:

- призывал к отказу от балльной системы оценивания в пользу педагогического наблюдения, выполняющего функцию диагностики знаний учащегося;
- утверждал значимость текущего и рубежного (итогового) оценивания не с позиции единственно контроля достижений, а с точки зрения выявления возможностей для дальнейшего развития, прогресса учащегося.

Большой интерес в плане организации текущего контроля на уроке представляют идеи, которые высказывал известный историк и педагог второй половины XIX – начала XX вв. Н. О. Кареев. Анализируя практику школьного обучения истории, он предлагал уровневый подход к организации текущего оценивания, при котором поурочный устный контроль целесообразен в большей степени для младших и средних школьников, а в старших классах более эффективен контроль-опрос по содержанию нескольких уроков, причём из пройденного учителю следует спрашивать только самое важное и существенное. Раскрывая суть и специфику текущего контроля и полемизируя со взглядами Н. П. Покотило и Я. С. Кулжинского, видных методистов того времени, считавших, что опрос нужен прежде всего для про-

верки знаний [99, с. 134], Н. О. Кареев писал: «Контроль необходим, – но пусть он будет только естественным следствием спрашивания, а не его целью, как на экзамене, пусть спрашивание будет именно не испытанием на экзамене, а одним из приёмов обучения» [34, с. 194].

Последнее положение представляется очень значимым с учётом современных подходов к оцениванию. По сути, Н. О. Кареев предлагает использовать оценивание как инструмент обучения, т. е. в формирующей функции.

Немало интересных идей о необходимости пересмотра подходов к организации контроля и оценивания было высказано ведущими методистами второй половины XIX – начала XX вв. в области географии.

Важно отметить педагогические взгляды, которые высказывал Е. И. Чижов. Анализируя и вслед за своими коллегами-методистами Л. П. Весиным и Э. Ю. Петри критикуя существующую в школе практику контроля, Е. И. Чижов высказывает идею о необходимости проведения регулярной индивидуальной диагностики обучающихся: «Неужели не нужно учителю хоть раз в два месяца побеседовать, и обстоятельно, с каждым отдельным учеником для того, чтобы и учителю составить себе мнение о том, как данный ученик усваивает преподаваемое, и ученику выяснить богатства и недочёты своего умственного багажа и дать удобоисполнимый индивидуализированный совет? Отметка в таком случае ценна для ученика как количественное, точное выражение произведённого над ним анализа».

Высказывая актуальные сегодня идеи об индивидуальной диагностике и формирующем оценивании, учёный указывает на то, каким способом эффективней всего можно преодолевать наиболее часто встречающиеся у учеников трудности по составлению связанных устных характеристик географических

объектов и явлений, по написанию сочинений на географические темы с использованием дополнительного материала, по черчению карт, картограмм, диаграмм: «Урегулировать проверочные спрашивания учащихся таким образом, чтобы они не препятствовали обучению, но были с ним связны» [119, с. 13–14, 16].

Особо следует сказать о педагогических взглядах, которые высказал в 1915 году в «Кратком руководстве по методике географии» Я. И. Руднев. Анализируя наиболее типичные ошибки учителей при проведении текущего контроля, акцентируя их внимание на необходимости уделять особое внимание при оценивании проверке полноты ответа, его соответствия плану, умений ученика использовать географические карты, а главное, умения самостоятельно строить свой ответ и приводить примеры из окружающей жизни, учёный подчёркивает: «Не следует постоянно держать ученика на помочах посредством вопросов. Пусть он сам связно и обстоятельно расскажет, что знает по данному вопросу» [88, с. 43].

Представленный Я. И. Рудневым комплексный подход, формулируя основные задачи оценивания, перечень используемых критериев и показателей, формы осуществления оценки, фактически реализует идею организации непрерывного педагогического наблюдения, которое должно осуществляться учителем на каждом уроке географии и служить для выяснения результатов совместной работы учителя с учениками [117, с. 16].

Характеризуя ключевые методические идеи, сформулированные в конце рассматриваемого периода, важно отметить, что не реализованный на практике проект реформы школы графа П. Н. Игнатьева (1915–1916 гг.) также предусматривал ряд интересных решений по реформированию школьного социально-гуманитарного образования и по введению безотметочного оценивания.

В сложных внутри- и внешнеполитических обстоятельствах начала XX века, заявляя в качестве главной задачи школы формирование национального самосознания и патриотизма, авторы проекта исходили из необходимости трансформировать содержание обучения, сделав акцент на русской словесности, истории и географии России, на широком использовании в преподавании местного краеведческого материала. Применительно к вопросу оценивания высказывались идеи об актуальности замены цифровых баллов (отметок) информированием родителей о случаях неуспеваемости, о необходимости отмены переводных и выпускных экзаменов, которые заменялись бы периодически проверками знаний в течение учебного года [17].

Проведённый анализ позволяет сделать следующие **выводы** относительно теории и практики оценочной деятельности в рассматриваемый период:

1. На этапе развития и совершенствования в России школьной образовательной системы и социально-гуманитарного образования в частности была предпринята попытка установления единого подхода к оценке учебных достижений на основе пятибалльной оценочной шкалы, однако на практике продолжали использоваться различные шкалы оценки (безотметочная устная, 12-балльная).

2. Основными объектами оценивания продолжали оставаться учебные достижения (преимущественно знания) и поведение.

3. Особенный акцент при изучении истории и законоведения делался на контроле правильности воспроизведения учащимися фактологии, хронологии, изучаемых юридических документов.

4. При организации процедур оценивания продолжали преобладать текущий и итоговый контроль (ежемесячный учёт знаний, ежегодные переводные и выпускные экзаменационные испытания), доминировала

система внутренней оценки, основными формами контроля знаний и умений выступали устный опрос и регулярные письменные работы (в особенности, по истории и географии).

5. Контролирующая функция оценки продолжала преобладать над обучающей (развивающей).

6. Ключевыми были идеи об отказе от единой пятибалльной системы оценки, о важности перехода к гибкой безотметочной системе, которая способствовала бы индивидуальному развитию школьников, их учебному прогрессу, о необходимости упорядочения оценочных процедур с усилением их обучающей функции.

Третий этап (1917 г. – 80-е годы XX в.) может быть охарактеризован как период поиска принципиально новых оснований для организации школьного образования и системы контрольно-оценочной деятельности.

В соответствии с концепцией Единой трудовой школы, реализовывавшейся в советских школах в 1920-х – начале 1930-х гг., классно-урочная система обучения отменялась, а изучение проблематики истории и географии осуществлялось в новом формате.

В 1917–1920 гг. история и основы общественных наук изучались параллельно, в 1921–1923 гг. история была полностью заменена обществоведением, представлявшим собой «синтез права, экономики и истории». С 1923 г. обучение всем курсам социально-гуманитарного содержания происходило в рамках «комплексного» подхода, который предполагал выстраивание учебного процесса вокруг сквозных, ведущих тем [101, с. 7–8]. Эти темы изучались на разных предметах и имели ярко выраженную классово-идеологическую и социально-экономическую направленность. Например, на второй ступени в первый год обучения предполагалось изучение сельскохозяйственного труда, во второй

год – индустриального труда, в третий год – производственных отношений и др. [52].

С учётом такой специфики обучения, нацеленного на формирование граждан и трудящихся для нового, советского общества, центральное место в структуре школьного образования фактически отводилось новому предмету, который получил название «обществоведение». Сформулированная в объяснительной записке к программе 1925 года задача обществоведения нацеливала не только этот предмет, но всё школьное обучение на то, чтобы «дать учащимся в более или менее закруглённом виде основы общественного мировоззрения, уметь ориентироваться в окружающей среде и бороться во имя своей общественной идеологии» [51, с. 24].

На практике комплексно-тематическое обучение, носившее узко социологизаторский характер с акцентом на явлениях социально-экономического и политико-идеологического содержания, представлявшее собой не взаимодействие и взаимодополнение учебных предметов для создания целостной картины изучаемого явления, а механическое, искусственное встраивание предмета в логику сквозных тем [90], привело к формализации и разрушению научных основ и логики исторического и географического образования. Ведь, например, «исторический материал включался лишь как составной элемент в школьный курс обществоведения», который «характеризовался своеобразным соотношением между незначительными фактическими знаниями по истории, усваиваемыми школьником, и теми социологическими обобщениями, которые над этими фактами возвышались». А в итоге, «изучение конкретных исторических фактов и раскрытие на их основе исторических законов подменялось преподнесением готовых социологических формулировок закономерностей, абстрактных схем и определений» [20, с. 43–44].

В ходе реализации концепции единой трудовой школы в вопросе организации новой системы школьного оценивания произошло значительное событие. Согласно постановлению народного комиссариата просвещения РСФСР, подписанного А. В. Луначарским в мае 1918 года, декларировался официальный переход на безотметочную систему оценки без каких-либо комментариев по её дальнейшей организации. В частности, указывалось, что «применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики» [72].

Решение об отмене балльного оценивания позволило впервые в истории отечественного школьного образования целенаправленно воплотить на практике идею безотметочного обучения, активно обсуждавшуюся в российской педагогике со второй половины XIX века. Однако практическое воплощение этой идеи, позиционировавшейся в качестве одной из важнейших в концепции новой, трудовой образовательной среды, столкнулось с рядом трудностей.

Отвергая дореволюционную практику регулярной проверки и выставления отметок в ходе текущего, рубежного и итогового контроля (включая экзаменационный), советская школа 1920-х – начала 1930-х гг. не смогла выработать единый подход к организации оценочной деятельности, элементы которой объективно должны были существовать в рамках контроля за ходом обучения. Активно использовавшиеся исследовательский и лабораторный подходы к обучению, воплощавшиеся в проектном и бригадном методах, Дальтон-планировании и «студийной системе», привели к тому, что объектами оценивания стали не столько знания и отдельные умения, а трудно измеряемые самостоятельность, творчество, инициатива обучающихся.

Как показали результаты этого почти 15-летнего эксперимента, использовавшиеся

для оценки средства были многочисленны и очень разнообразны:

- для контроля за выполнением той или иной учебной работы, проекта использовались отзывы педсовета («выполнено» и «не выполнено»), материалы для самопроверки (тесты, отчёты, рабочие дневники и др.);
- для контроля за ходом обучения применялись периодические беседы по пройденной теме, устные и письменные доклады и др.;
- для контроля за индивидуальным развитием ученика и его продвижением в овладении учебным материалом учителя использовали специальные учётные карточки, где должны были фиксироваться успехи по каждому разделу программы и др.

Особый инструментарий оценивания требовался для выявления не только достижений каждого отдельного ученика, но и коллектива, выполнявшего ту или иную учебную работу. Рассматривая учёт знаний как органическую составляющую учебно-воспитательного процесса, педагоги 1920-х гг. видели в нём «средство развития независимости мышления учащихся и умения вырабатывать общую точку зрения»: для контроля и оценивания этих умений использовались круговые тетради, групповые дневники, отчётные конференции, итоговые выставки и т. п. [33].

Организация такой нестандартной контрольно-оценочной деятельности требовала от педагогов творчества и высокого профессионализма. Вот как выглядел алгоритм работы школы 1920-х гг., организовывавшей учебную деятельность по «лабораторному» или Дальтон-плану: «...Учебный план разбивался на 8 месяцев. На каждый месяц из расчёта 24 дня давались по каждому предмету задания (8 заданий в год). Учащиеся объединялись в звенья 3–5 человек. Каждое звено учащихся выбирало на тот или иной день

и час, по своему усмотрению, один из кабинетов и лабораторий. Явившись в кабинет, учащиеся предъявляли дежурному учителю свои учётные карточки. Учитель отмечал время занятий каждого ученика в кабинете, принимал выполненное задание и ставил на учётной карточке свою подпись. Перед выполнением задания учитель проводил вводную беседу. Месячное задание планировалось по каждому учебному предмету на то число часов, какое имел каждый предмет в неделю, умноженное на 4. В задание, выдаваемое учащимся в письменной форме, входили: целевая установка задания; тема и подтемы задания с вопросами, которые должны быть проработаны; указания литературы с точным обозначением страниц; перечень практических работ; контрольные вопросы. Роль преподавателя сводилась к предъявлению задания, консультациям и приёму зачётов. Задание выполнялось во время занятий, домашнее задание не предусматривалось» [32, с. 374].

Важно отметить, что акцент теории и практики единой трудовой школы на разработке и применении новых методов обучения и средств оценивания, ставший импульсом для творческих поисков, тем не менее, привёл к недооценке важности формирования у школьников прочных систематических предметных знаний. В первой половине 1930-х это стало одной из причин, приведших к отказу от новаторско-экспериментальных подходов к организации школьного образования в целом и социально-гуманитарного в частности, а также к отмене безотметочной системы оценки.

С начала 1930-х в школе, разделённой на три ступени: начальная (I–IV кл.), неполная средняя (I–VII кл.) и средняя (I–X кл.), постепенно «вводились обязательные предметные программы с точно очерченным кругом систематизированных знаний, устанавливалась классно-урочная организация

школьной работы, вводилось твёрдое расписание, твёрдый состав учащихся класса... вводился систематический индивидуальный учёт знаний учащихся по пятибалльной словесной оценке (очень плохо, плохо, посредственно, хорошо, отлично)» [45, с. 524].

Значительным событием, означавшим возврат школьного социально-гуманитарного образования к определённым традициям предметного обучения предыдущих периодов, стало принятие постановлений СНК СССР и ЦК ВКП (б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР» и «О преподавании географии в начальной и средней школе» (1934).

Согласно этим документам в практику обучения истории и географии возвращалась определённая логика изучения содержания предметов, фактически сохранившаяся до конца 1980-х годов. Для истории эту логику отражали изучение двух самостоятельных курсов (по отечественной и всеобщей истории) и хронологический принцип их построения, для географии – определённая последовательность изучения курсов физической и экономической географии СССР и зарубежных стран.

Очевидными нововведениями в организации школьного исторического образования стали: во-первых, выстраивание предметного содержания в соответствии с марксистской теорией общественно-экономических формаций; во-вторых, введение вместо сложной структуры «концентров», которая использовалась при изучении истории в школах начала XX века, понятной и стройной «линейной» системы, предполагавшей изучение исторического содержания только один раз, без повторений.

Важное значение для истории школьного социально-гуманитарного образования имел тот факт, что после отказа от концепции единой трудовой школы и идеи использования предмета «обществоведение» в качестве си-

стемообразующего в обучении связанные с изучением вопросов права, политики, экономики школьные дисциплины не были исключены из образовательной практики, как это произошло в XIX в. с предметом «законоведение».

Различные варианты обществоведческих дисциплин преподавались в советской школе со второй половины 1930-х по 1980-е годы:

- с 1937 до начала 1960-х гг. в 7-х, а с 1958 года в 10-х классах школ преподавался курс «Конституция СССР»;
- с 1947 по 1954 гг. в выпускных классах средней школы изучались курсы «Логика» и «Психология»;
- с 1963 до начала 1990-х в выпускных – 10-х или 11-х – классах школ изучался курс «Обществоведение».

Параллельно с курсом «Обществоведение» преподавались:

- с 1975 года – курс «Основы советского государства и права» (8 кл.);
- с 1986 года – курс «Этика и психология семейной жизни» (9–10 кл.).

Важно отметить, что школьный курс «Обществоведение», несмотря на ряд изменений в его содержании в 1970-х и начале 1980-х гг., фактически всегда последовательно пропагандировал партийную идеологию и был нацелен на воспитание школьников как «сознательных и активных строителей коммунизма», на выработку у них «высокой идейности, чёткой классовой позиции» и «непримиримости к буржуазной идеологии и морали».

На практике при изучении курса всегда проявлялись две тенденции:

- догматическая, выражавшаяся в господстве «воспроизводящих» методов обучения и контроля, нацеливающих учащихся на запоминание и пересказ изучаемых положений;
- творческая, ориентировавшая школьников на развитие самостоятельного

мышления, на истолкование и оценку положений и фактов [51, с. 27–34].

В плане организации контрольно-оценочной деятельности в рассматриваемый период чрезвычайно важным событием стало принятие 3 сентября 1935 года правительственно-партийного решения о переходе школы к балльной системе оценки.

В соответствии с утверждённым СНК СССР и ЦК ВКП (б) документом, признававшим, что существующая «система оценки успеваемости учащихся не даёт представления о фактических знаниях ученика и ведёт на практике к понижению уровня учёбы»:

- в советских школах устанавливались «пять степеней оценки успеваемости учащихся (отметки): 1) очень плохо, 2) плохо, 3) посредственно, 4) хорошо 5) отлично»;
- партийному отделу школ ЦК вместе с руководителями органов просвеще-

ния союзных республик поручалось «в 1935 / 1936 учебном году... разработать обязательные для всех школ СССР нормы оценки успеваемости учащихся с тем, чтобы один и тот же уровень знаний одинаково оценивался во всех школах» [73].

Необходимо отметить, что решение о возвращении в школу традиции балльной оценки на практике начало реализовываться только спустя 10 лет. Важным шагом на пути к выстраиванию новой системы контрольно-оценочной деятельности в России стало утверждение 29 января 1944 года комиссаром просвещения РСФСР единых правил оценивания успеваемости школьников.

В соответствии с требованиями Инструкции [31] во всех российских школах устанавливались следующие нормы оценки, а также правила выведения и фиксации отметок:

1. Балл «5» ставится в том случае, когда учащийся исчерпывающе знает весь программный учебный материал, отлично понимает и прочно усвоил его. На вопросы (в пределах программы) даёт правильные, сознательные и уверенные ответы. В различных практических заданиях умеет самостоятельно пользоваться полученными знаниями. В устных ответах и письменных работах пользуется литературно правильным языком и не допускает ошибок.

2. Балл «4» ставится в том случае, когда учащийся знает весь требуемый программой материал, хорошо понимает и прочно усвоил его. На вопросы (в пределах программы) отвечает без затруднений. Умеет применять полученные знания в практических заданиях. В устных ответах пользуется литературным языком и не делает грубых ошибок. В письменных работах допускает только незначительные ошибки.

3. Балл «3» ставится в том случае, когда учащийся обнаруживает знание основного программного учебного материала. При применении знаний на практике испытывает некоторые затруднения и преодолевает их с небольшой помощью учителя. В устных ответах допускает ошибки при изложении материала и в построении речи. В письменных работах делает ошибки.

4. Балл «2» ставится в том случае, когда ученик обнаруживает незнание большей части программного материала, отвечает, как правило, лишь на наводящие вопросы учителя, неуверенно. В письменных работах допускает частые и грубые ошибки.

5. Балл «1» ставится в том случае, когда учащийся обнаруживает полное незнание проходимого учебного материала.

6. При определении четвертных и итоговых (в конце учебного года) оценок не допускается выведение их как средних арифметических. Эти итоговые оценки должны соответствовать уровню знаний учащегося к моменту его аттестации.

7. В свидетельствах и аттестатах отметки об успеваемости обозначаются цифровыми баллами и в скобках наименованием: 5 (отлично), 4 (хорошо), 3 (удовлетворительно).

Принятые в середине 1940-х нормы оценки определили единый подход к органи-

зации оценочной деятельности в рамках предметного обучения (включая предме-

ты социально-гуманитарного содержания) до конца 1980-х гг., т. е. фактически до конца периода.

Наглядно это отразили, в частности, программы по истории, утверждённые министерством просвещения СССР в 1982 и 1989 гг. [79; 80].

Положения программы по истории 1982 г.	Положения программы по истории 1989 г.
<ul style="list-style-type: none"> ■ оценка «пять» ставится за ответ, обнаруживающий осознанность знаний, их безошибочность, умение применять знания и излагать их логично, в соответствии с нормами литературной речи. Оценка не снижается, если в развёрнутом ответе имеют место одна-две несущественные неточности (оговорки, описки и т. п.). Оценка «пять» ставится за краткий, правильный, глубокий, точный ответ на сложный вопрос или за отличное исправление ошибочного ответа по сложной теме; ■ «четыре» ставится за ответ такого же уровня, но при наличии некоторой неполноты знаний или одной-двух несущественных неточностей и ошибок; ■ «три» ставится за ответ, обнаруживающий знание основных существенных положений темы, однако при наличии значительной неполноты знаний, за одну-две значительные ошибки, нарушения логики изложения и норм литературной речи; ■ «два» ставится за ответ, обнаруживающий незнание большей части материала темы или наиболее существенных её вопросов; ■ «единица» ставится при отказе учащегося ответить по теме или при полном незнании её основных положений 	<ul style="list-style-type: none"> ■ оценка «пять» – материал усвоен в полном объёме, изложен логично, без существенных ошибок, не требует дополнительных вопросов, выводы опираются на теоретические знания (8–10 кл.), доказательны; применяются умения, необходимые для ответа; речь хорошая. Такая же оценка ставится за краткий точный ответ на особенно сложный вопрос или за подробное исправление и дополнение ответа другого ученика; ■ «четыре» – в усвоении материала допущены незначительные пробелы и ошибки, изложение недостаточно систематизированное и последовательное, выводы доказательны, но содержат отдельные неточности, применяются не все требуемые теоретические знания и умения; ■ «три» – в усвоении материала имеются существенные пробелы, изложение недостаточно самостоятельное (пересказ учебника), несистематизированное, содержит существенные ошибки, в том числе в выводах, аргументация слабая, умения не проявлены, речь бедная; ■ «два» – главное содержание материала не раскрыто; ■ «единица» – материал не усвоен, ученик отказывается ответить по теме или обнаруживает незнание её основных положений

Следует отметить, что содержащиеся в программах 1980-х годов нормы оценки предлагали критерии, в целом не отражавшие предметную специфику и бывшие лишь незначительно конкретизированным вариантом общих установок инструкции 1944 года: фактически эти критерии могли быть отнесены к любому учебному предмету, а не только к истории.

Особенность предлагаемых критериев состояла в том, что в качестве основных объектов оценки выступали почти исключительно знания, в то время как оцениваемые умения были единичны и имели «подчинён-

ный» по отношению к знаниям характер, например:

- «умение применять знания и излагать их логично, в соответствии с нормами литературной речи» (программа 1982 г.);
- «умения, необходимые для ответа; речь хорошая», «применяются не все требуемые теоретические знания и умения» (программа 1989 г.).

Ещё одной особенностью в подходах к оценке, проявившейся в программах по истории 1980-х гг., было недостаточно чёткое выделение подлежащих оцениванию предметных и общеучебных умений.

Так, в программе по истории 1982 года [79] в числе оцениваемых умений лишь немногие отражали предметную специфику (в тексте

они выделены курсивом), большинство же умений носили над- или метапредметный характер.

Во всех классах применяется одинаковый принцип подхода к оценке знаний с учётом возрастных особенностей учащихся.

Оцениваются:

а) ответы на вопрос; участие в беседе; исправление ответа товарища; использование карты; устное-изложение материала, а в 7–10-х классах также и письменное; активное участие в семинарских занятиях; выполнение на уроках заданий для самостоятельной работы;

б) *умение использовать в ответе различные источники знаний (текст учебника, рассказ учителя, учебный наглядный материал, материал краеведения, художественной, литературы, кинофильмов и т. д.);*

в) *умение использовать знания при выполнении самостоятельной работы и проявлять классовый, партийный подход при объяснении событий истории и современной общественной жизни; при этом требования к применению знаний возрастают от класса к классу (начиная с 8-го класса правомерно требовать объяснения закономерностей исторических событий, а в 10-м классе – использования положений диалектического и исторического материализма, известных из курса обществоведения);*

г) *использование знаний, полученных при изучении курса основ Советского государства и права и обществоведения;*

д) логика изложения и качество устной речи: последовательность, выделение главного, доказательность, соответствие речи нормам литературного языка, её образность, эмоциональность, умение рассказать своими словами, при ответе на вопрос – соответствие ответа содержанию вопроса, доказательность; умение составлять план: краткий (4–6 кл.) и развёрнутый (7–10 кл.), конспект и тезисы (8–10 кл.).

Определённые усилия по классификации и конкретизации оцениваемых знаний и умений по социально-гуманитарным предметам предпринимались в 1970-х – 1980-х гг.

Так, в программах по истории 1982 и 1989 гг. были представлены краткие перечни основных исторических понятий и «ведущих идей», которые должны были быть усвоены школьниками и по логике должны были находиться в сфере контроля и оценки. Значительным достижением, имевшим отношение к контрольно-оценочной деятельности в сфере социально-гуманитарного образования, стало включение в программы по истории списков разделённых по годам обучения предметных умений, которые должны были быть сформированы у школьников и подлежать проверке.

«Заметным продвижением» в вопросах дидактики социально-гуманитарного образования стала программа курса «Общест-

ведение», разработанная в начале 80-х гг. Представленные в ней содержание и перечни «опорных понятий» и «межпредметных связей» (с указанием основных вопросов истории, литературы и других дисциплин) были дополнены рубриками «Основные умения» и «Примерные нормы оценок знаний и умений учащихся».

Согласно установкам программы, старшеклассники к концу освоения курса должны были уметь:

- применять принципы историзма, классового подхода к анализу и оценке событий, фактов общественной жизни;
- использовать информацию из различных источников;
- конспектировать изучаемый материал;
- высказывать суждение по изучаемому вопросу;
- уметь обосновать выдвинутые ими положения;

- вести дискуссию;
- рецензировать ответы, выступления товарищей;
- подготовить сообщение и политинформацию.

Представленные в программе примерные нормы оценок содержали признаки, которые могли стать основанием для выставления того или иного балла. Например, оценку «три» предлагалось ставить за правильный в основном ответ, но имеющий какие-либо заметные недостатки, среди которых был и такой: «проявляется умение лишь к репродуктивному изложению материала, отсутствуют самостоятельные, выводы и обобщения» [51, с. 36].

Высокую положительную оценку методистов и педагогов получила государственная программа по географии, принятая в 1982 году. Оценивая её новизну и практическую значимость, специалисты особо отмечали, что выделение в тексте программы основных знаний, разграничение практических работ на тренировочные и итоговые, введение рубрик «Основные требования к знаниям и умениям учащихся» и «Примерные нормы оценки географических знаний, умений и навыков учащихся» – всё это создаёт благоприятные условия для совершенствования проверки знаний и умений учащихся [117, с. 36–37].

В целом, предложенные в 1980-х гг. в программах по истории, обществоведению, географии подходы к оцениванию были, несомненно, интересны и перспективны, однако более серьёзного продвижения в вопросе классификации и конкретизации оцениваемых знаний и умений по всем социально-гуманитарным предметам в течение данного периода достичь так и не удалось.

Рассмотрим *ключевые идеи*, наиболее значимые для развития теории и практики контрольно-оценочной деятельности в сфере социально-гуманитарного образования 1940-х – 1980-х гг.

Серьёзный вклад в развитие вопросов оценочной деятельности при обучении географии в конце 40-х гг. XX века внёс известный деятель отечественного географического образования В. П. Буданов. Изданная в 1947 году под его авторством «Методика преподавания физической географии» содержала целый ряд интересных идей [19].

Во-первых, в пособии впервые были выделены три основных вида учёта успеваемости: текущий, периодический и итоговый.

Во-вторых, в книге был описан подход к оценке овладения учеником предметным содержанием, близкий к тому, что сегодня относят к критериальному оцениванию. В. П. Буданов предлагал пять основных «категорий» или критериев оценки: 1) владение определённым минимумом фактических знаний; 2) знание известной суммы географических закономерностей; 3) твёрдое знание определённого минимума географической номенклатуры, позволяющее соединить каждое название с определённым местом на карте; 4) владение определённым кругом навыков, имеющих отношение к географии; 5) владение умением «географически мыслить, то есть синтезировать физико-географические явления, свойственные определённым территориям, и давать самостоятельные характеристики этих территорий».

В-третьих, В. П. Будановым была предложена идея дифференцированного подхода к учёту и оценке, который по причине «многочисленности классов» мог бы ограничиться, как минимум, знанием карты, что оценивалось бы «особой отметкой».

Фактически В. П. Буданов предложил творчески развивавшийся впоследствии другими учёными и методистами особый «методический подход», включавший в себя систематический дифференцированный учёт успеваемости, описание задач, критериев, показателей, видов и форм практического осуществления оценивания [117, с. 20–25].

Интересные подходы к вопросу о критериях оценивания в 1950-е годы предложила видный методист в области обучения истории Н. В. Андреевская.

Выделяя три основных параметра для оценки знаний и умений учащихся («1) знание фактического материала, хронологии, исторической карты, иллюстративного материала; 2) сознательность усвоения исторического материала (понимание причинно-следственных связей и значения исторических явлений, овладение понятиями и т. п.); 3) овладение умением самостоятельно построить план ответа, выполнить все требования к ответу, дать краткий отчёт-ответ, разбираться в легенде исторической карты, анализировать картину и т. п.»), Н. В. Андреевская предложила идею учёта именно «этих трёх сторон знаний и умений учащихся» для выставления отметок при текущем контроле.

Развивая идею многоаспектного и критериального подхода к оценке знаний и умений учащихся, Н. В. Андреевская обосновала необходимость оценивания достижений школьников только в развитии, в динамике, по сути, предложила уровневую систему оценивания: «...Не может быть единого стандартного критерия оценок... Не только за целый учебный год, но и в течение одной учебной четверти учащиеся заметно развиваются, вырастает круг их знаний, обогащаются их понятия. Постепенно растут требования к ответам учащихся, изменяются и критерии оценок. В 5-м классе учитель может поставить «5» за связное изложение содержания небольшой подтемы урока, за удачный ответ на вопрос, требовавший несложного разбора материала; в 6-м и тем более в 7-м классе учитель потребует от того же ученика большей самостоятельности в построении ответа, предложит более сложные задачи по разбору и обобщению материала. Если в 5-м классе учитель может оценить удовлетворительной отметкой ответ, данный с большой помощью

учителя, с совместным составлением плана ответа, с наводящими вопросами, то в 6-м и тем более 7-м классе учитель с подобными ответами уже не может мириться».

При организации оценивания Н. В. Андреевская предлагала педагогам особое внимание обращать на объективность оценки и важность понимания школьниками критериев оценки: «Продуманная оценка знаний учащихся имеет огромное образовательное и воспитательное значение... Очень важно, чтобы оценка, выставляемая учителем, была убедительна для учащихся, чтобы они понимали, за что оценка снижена или, напротив, повышена. Поэтому учитель, разбирая ответ учащегося и выставляя отметку в журнал, как правило, её мотивирует» [61, с. 240–241].

В 1950-е – 1960-е годы рядом учёных были поставлены важные вопросы о подходах к процедурам оценивания в школьном социально-гуманитарном образовании.

Выдающийся учёный-географ, деятель школьного географического образования Н. Н. Баранский в своих работах «Исторический обзор учебников географии» (1954) и «Методика преподавания экономической географии» (1960) сформулировал ряд актуальных задач развития школы. Одной из этих задач он считал необходимость совершенствования сложившихся методологии и практики оценивания.

Отмечая «чрезвычайную субъективность» в оценке знаний и умений учащихся как «факт бесспорный и весьма неприятный», Н. Н. Баранский видел путь преодоления субъективности в переходе от внутришкольной к государственной системе оценки, в частности в разработке единых норм оценок, требований к предметной (географической) подготовке выпускников школ, в унификации способов проверки. «...Раз уже требуется добиться одинаковой оценки по всем школам, то следовало бы выработать стандартные вопросы по типичным темам

каждого класса и применительно к каждому конкретному вопросу указать требования для оценок «3», «4», «5» (с указанием для ясности и примерных ответов на некоторые вопросы)» [117, с. 28].

Оригинальные идеи в плане организации текущего контроля успеваемости школьников предложил видный педагог, учёный-методист в области преподавания истории Н. Г. Дайри.

Определяя в качестве «актуальных задач в области методики» задачу разработки «качественной характеристики всех приёмов проверки, определения их роли и места в системе обучения» и указывая, что без решения этой задачи «невозможна научно-организованная, наиболее эффективная система проверки», Н. Г. Дайри особое внимание обращал на важность текущей оценки знаний и умений школьников: «... Текущая проверка знаний – не акт внешнего контроля, безразличный для формирования знаний. Это специфический этап обучения, этап самого становления знаний, накладывающий на них большой отпечаток».

Говоря о самооценности текущего контроля и подробно описывая его наиболее эффективные приёмы («рассказ», «вопросы», «план», «таблица», «фронтальное спрашивание», «проверка выполнения домашнего задания» и др.), учёный особый акцент делал не на «контролирующей», а на развивающей, «формирующей» функции оценки: «... Проверка знаний необходима как особый, незаменимый метод формирования знаний, обслуживающий один из этапов процесса познания учащихся... Качество проверки должно определяться не только тем, сколько поставлено отметок и как опрошен каждый вызванный, но и тем главным образом, насколько улучшились знания и продвинулось развитие всех учащихся класса и насколько положительно повлияет проверка на весь ход учения» [25, с. 261–262, 283–284, 314–348].

В 1970–1980-х гг. педагогические исследования и методические разработки проблематики контрольно-оценочной деятельности в сфере школьного социально-гуманитарного образования вышли на новый качественный уровень.

Одним из первых, кто в начале 1970-х гг. обратил внимание на перспективность использования стандартизированных форм контроля и оценки знаний школьников по предметам социально-гуманитарной сферы, был видный советский методист, специалист в области обучения истории А. А. Вагин.

Отмечая факт того, что всё более популярные со второй половины 1960-х «рациональные формы» проверки знаний «при обучении истории... не получили сколько-нибудь широкого распространения, а опыт их применения недостаточно освещается и пропагандируется в методической литературе», учёный предложил использовать перфокарты в качестве инструмента проверки знаний и их оценки. Подробно описав для учителей способ изготовления и правила использования таких проверочных перфокарт, А. А. Вагин привёл экспериментально проверенные доказательства их эффективности при проверке школьников на знание понятийно-терминологического аппарата и обосновал идею внедрения данного инструмента контроля знаний в практику обучения истории: «Проведение письменных контрольных с помощью перфокарт благодаря точности поставленных вопросов, их однотипности в заданиях для всех учащихся... определённости и краткости запрограммированных ответов, располагаемых на одной странице и в строго определённом порядке, создаёт исключительные возможности для быстрой обработки, подсчёта, группировки данных, предельно упрощая, облегчая и ускоряя анализ работ учащихся буквально до нескольких минут» [20, с. 161–164].

В области преподавания истории также важное значение имели идеи и подходы,

которые предлагало пособие для учителей «Методика обучения истории в средней школе» под редакцией Ф. П. Коровкина (1978).

В книге в систематизированном виде были описаны роль и функции проверки знаний и умений школьников, «проверка образовательно-воспитательных результатов» утверждалась как «обязательное условие и важный фактор эффективности обучения», а необходимость контроля за результатами обучения утверждалась в качестве важнейшего элемента учебной деятельности учащихся, педагогической деятельности учителя и научно-методической деятельности составителей программ и учебных пособий.

Особое внимание в книге было уделено описанию основных условий образовательно-воспитательной эффективности контрольно-проверочной и оценочной деятельности в обучении, в числе которых предлагались:

- систематичность проверки, пронизывающая весь процесс обучения;
- охват проверкой многосторонних результатов обучения истории: усвоения системы исторических знаний, воспитательной результативности обучения, развития исторического мышления, овладения способами действий с историческим материалом;
- проверка результатов обучения в их движении с неуклонным возрастанием требовательности к учащимся и с выявлением зависимости результатов обучения от его методики;
- проверка не только непосредственно после изучения соответствующего материала, но и отсроченная;
- применение разнообразных развивающих и обучающих форм и приёмов проверки;
- доведение до учащихся мотивированной и убедительной оценки их учебной де-

ятельности и достигнутых результатов с указанием их продвижения в работе и её недочётов;

- индивидуализация методики проверки применительно к обучаемости учащихся.

Предложенные в пособии подходы к содержанию и критериям контроля утверждали необходимость «дифференцированно подходить к прочности усвоения учащимися различных по своему характеру знаний», предъявляя различные требования «при их первоначальной и отсроченной проверке». При выдвигании в качестве требований к историческим знаниям учащихся «осознанность, прочность и оперативность», в числе основных критериев контроля и оценки предлагались:

- проверка «не только усвоения учащимися изученного материала, но их способность и умения с большей или меньшей степенью самостоятельности объяснять явления общественной жизни... самостоятельно приобретать исторические знания из различных источников и воспроизводить их применительно к различным проблемам»;
- проверка «системы исторических знаний в целом» и умений «оперировать знаниями, в особенности обобщёнными».

Отдельный параграф книги был посвящён оценке и комментированию учителем результатов обучения: в нём были представлены рекомендации педагогам по организации оценки, которая должна осуществляться «в двух основных формах – оценочных суждениях и баллах, выставляемых учителем», указывалось на необходимость согласованности обеих форм как «одно из условий их педагогической эффективности» [50, с. 183–193].

В области методики обучения географии значительным событием стало издание специализированного пособия для учителей по организации контрольно-оценочной

деятельности «Проверка знаний и умений учащихся по географии» под редакцией Л. М. Панчешниковой (1978).

В книге подробно описывались и раскрывались важнейшие задачи проверки, состоящие в контроле и учёте «состояния знаний и умений учащихся», педагогическое значение проверки, позволяющей учителю обеспечить «обратную связь», «правильно оценить успешность обучения и своевременно внести в него соответствующие коррективы», характеризовались две основные функции проверки: контрольная и обучающая, формулировался распределённый по годам обучения ряд требований к формируемым и проверяемым у школьников ЗУНам («знаниям, умениям и навыкам»).

В пособии был представлен видоизменённый и расширенный перечень критериев с переносом центра внимания на усвоение теоретических вопросов (общих понятий, причинно-следственных связей, закономерностей), проверку усвоения школьниками крупных комплексов знаний и мировоззренческих идей.

Особое внимание в книге было уделено вопросу использования тестовой разновидности контрольно-проверочных заданий, дающих возможность проверять большие объёмы учебного материала одновременно у всего класса, экономить время, затрачиваемое на проверку работ, выявлять типичные ошибки, более правильно сопоставлять результаты обучения в разных классах, школах, областях. Был предложен авторский подход к систематизации тестовых заданий «с учётом специфики содержания» учебного предмета географии: 1) задания, требующие односложных ответов на вопросы «что?», «где?» и «когда?»; 2) задания на заполнение пропусков в предложениях и абзацах; 3) задания-альтернативы, предлагающие выбрать ответ из двух предложенных; 4) задания, где правильный ответ выбирается из нескольких

предложенных вариантов; 5) задания на нахождение соответствия.

Представленный в пособии комплекс заданий различной степени сложности, предполагавших применение школьниками знаний и умений в типичной и новой, нестандартной учебной ситуации, предлагал педагогам набор контрольно-измерительных материалов и методические ориентиры для проведения текущей и итоговой проверки по каждому учебному курсу [78].

В целом, к концу 1980-х гг. педагогические воззрения значительной части советских учёных и педагогов выражали признание того, что оценка качества образовательных достижений является важной составляющей при определении не только уровня развития обучающихся, но и качества образования в целом, а контроль может рассматриваться:

- для учителя как «средство получения... информации о качестве усвоения, продвижении в развитии обучающихся, эффективности применения тех или иных средств»;
- для учащихся как «сигнал об уровне усвоения той или иной темы»;
- для администрации как «средство оценки эффективности педагогической деятельности учителей, результат работы школы» [36].

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы относительно теории и практики оценочной деятельности в рассматриваемый период:

1. В 1920-е годы были предприняты попытки нахождения нового подхода к оценке учебных достижений на основе безотметочной системы и децентрализации системы контроля за обучением. Однако эти подходы показали свою недостаточную эффективность, что в середине 1930-х гг. привело к утверждению единой пятибалльной оценочной шкалы и единой системы оценки.

2. Основные объекты оценивания на протяжении периода постепенно менялись: акцент с контроля умений и личностных качеств (1920-е) был смещён в сторону знаний (1930–1960-е), а затем постепенно перенесён в плоскость проверки и оценки «знаний, умений, навыков» (1970–1980-е).

3. При организации процедур оценивания в 1920-е преобладал текущий контроль индивидуальных и коллективных достижений обучающихся, начиная с середины 1930-х – регулярный текущий, рубежный и итоговый контроль (проверка и учёт знаний на уроках с выведением четвертных, полу- и годовых отметок, выпускные экзамены).

4. Доминировала система внутренней оценки, основными формами контроля знаний и умений выступали устный опрос и различные виды письменных работ.

5. В 1920-х преобладала обучающая (развивающая) функция оценки, а с 1930-х – преимущественно контролирующая.

6. В эти годы были выдвинуты идеи, получившие развитие и практическую реализацию в последующий период, о важности баланса между контролирующей и обучающей функциями оценивания, о необходимости использования дифференцированной оценки предметных знаний и умений, о перспективности перехода к оценке укрупнённых единиц содержания и обобщённых умений, об актуальности использования стандартизированных форм контроля (тесты).

Четвёртый этап (1990-е гг. – настоящее время) может быть охарактеризован как период поиска альтернативных подходов к содержанию, формам и организации контрольно-оценочной деятельности.

Начавшаяся в 1990-е годы трансформация школьного социально-гуманитарного образования была закреплена приказом Министерства образования Российской Федерации № 56 от 30 июня 1999 года, утвер-

ждавшим «Обязательный минимум содержания основных образовательных программ».

В 2001 г. появился документ «Стратегия модернизации общего образования», в котором были предложены новые подходы к организации системы оценки качества учебных достижений учащихся в общеобразовательной школе.

В качестве недостатков существовавшей в школе системы оценки отмечались в частности: 1) «субъективизм» оценок; 2) направленность оценки исключительно на внешний контроль, сопровождаемый санкциями, а не на поддержку улучшения результатов; 3) преимущественная ориентация контрольно-оценочных средств на проверку фактологических и алгоритмических знаний и умений, репродуктивного уровня усвоения; 4) «авторитарность» оценки, роль которой сводится к постоянному принуждению, вызывающему «у многих учащихся... пренебрежение к качеству полученных знаний... чувство неприязни к педагогу»; 5) недостаточное использование средств контроля, формирующих заинтересованность каждого ученика в результатах своей познавательной деятельности; 6) недостаточная подготовленность учителей и администрации школ к использованию современных средств измерения и др.

В материалах были предложены основные ориентиры модернизации системы контроля и оценки учебных достижений, в частности:

- открытость требований к уровню подготовки обучающихся и процедур контроля для всех участников образовательного процесса;
- создание системы оценки достижения требований образовательных стандартов в процессе текущего и итогового контроля;
- переориентация контроля на оценку способности применять полученные в процессе обучения знания и умения в различных жизненных ситуациях;

- стандартизация и объективизация оценки качества подготовки выпускников школ в системе внешнего контроля;
- введение дополнительно к традиционным новым видов, форм, методов и средств оценки динамики продвижения учащихся в учебном процессе, способствующих повышению мотивации и интереса к обучению, а также учитывающих индивидуальные особенности учащихся;
- отмена двойной системы экзаменов при переходе от общего к профессиональному (единый экзамен) [98].

Сформулированные в стратегии ориентиры и принципы в дальнейшем были положены в основу принятых в 2000-х–2010-х гг. документов государственной политики в сфере общего образования.

Первым таким документом на пути реформирования системы оценивания стал принятый в 2004 году приказ Министерства образования «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего общего (полного) образования».

В этом документе были впервые установлены единые требования к уровню подготовки выпускников, был очерчен круг формируемых в рамках предметного обучения умений, который становился объектом последующего контроля и оценивания и знаменовал собой постепенный переход от «знаниевой» к «деятельностной» парадигме школьного образования.

Что касается знаниевого компонента социально-гуманитарного образования, необходимо подчеркнуть, что в государственных образовательных стандартах впервые было выделено содержание, изучение которого должно было стать объектом контроля и оценки в рамках итоговой аттестации выпускников, и содержание, которое подлежит

изучению, но не является объектом контроля и не включается в требования к уровню подготовки выпускников [107; 108].

Существенную роль в выявлении новых подходов к оцениванию сыграла разработка контрольных измерительных материалов для проведения единого государственного экзамена. Эксперимент по введению ЕГЭ начался в 2001 году. Одна из важнейших задач заключалась в обеспечении объективного оценивания уровня подготовки выпускников по учебным предметам. Это предполагало создание специального корпуса проверочных заданий и критериев их оценивания. Такие материалы разрабатывались по каждому из восьми предметов, включённых в эксперимент. В специально созданные группы разработчиков вошли ведущие специалисты-предметники. Впервые решалась задача увязки учебного содержания с определёнными моделями заданий и общим дизайном проверочной работы.

Большинство заданий имели тестовую форму: некое краткое или развёрнутое условие и несколько вариантов ответа, из которых нужно было выбрать верный. В дальнейшем были включены задания, требующие самостоятельно конструируемого развёрнутого ответа. В этом случае объективность оценивания обеспечивались развёрнутой системой критериев. Модели заданий, используемых на ЕГЭ, достаточно быстро внедрились в практику внутришкольного оценивания и сейчас являются его неотъемлемым компонентом.

Стали развиваться и исследования в области тестологии в рамках теории педагогических измерений. Ниже мы более обстоятельно рассмотрим этот вопрос.

Ещё одним шагом на пути модернизации системы контрольно-оценочной деятельности стало принятие в 2010–2012 гг. Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. В документах, регламентирующих деятельность

школы на уровнях основного и среднего полного общего образования, были сформулированы требования к трём группам образовательных результатов (личностные, метапредметные, предметные), которые должны быть достигнуты обучающимися, в т. ч. при изучении учебных дисциплин предметной области «Общественно-научные предметы».

Важным нововведением стандартов стало закрепление в них положения о системно-деятельностном подходе как методологической основе ФГОС. Данный факт свидетельствовал о закреплении в нормативных документах перехода российского школьного образования (в т. ч. социально-гуманитарного) от «знаниевой» парадигмы к «деятельностной» и знаменовал собой новый этап в развитии оценивания.

В этой связи необходимо отметить, что в ФГОС были зафиксированы новые подходы к организации контрольно-оценочной деятельности, в частности:

- требования стандартов к результатам освоения основной образовательной программы становились «содержательно-критериальной и нормативной основой оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы, деятельности педагогических работников, образовательных учреждений»;
- образовательным организациям предоставлялось право самостоятельно выстраивать «систему оценки достижения планируемых результатов» (в частности, определять основные направления и цели оценочной деятельности, ориентированной на управление качеством образования, описывать объект и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария и др.);
- вводилась практика «итогового оценивания» в части достижения обучающимися предметных и метапредметных результатов освоения программы в конце 9-го

и 11-го классов, которая включала в себя процедуры «промежуточной» и «государственной (итоговой) аттестации», в ходе которых оценивались не только предметные знания и умения, но также «сформированность умений выполнения проектной деятельности» (в 10–11-х классах – «индивидуальный проект»);

- устанавливалось правило осуществления образовательными организациями мониторинговых исследований для оценивания «индивидуальных достижений обучающихся, не подлежащих итоговой оценке» (ценностные ориентации и индивидуальные личностные характеристики) и выведения «обобщённой оценки» достижения обучающимся личностных результатов освоения программы [109; 110].

К настоящему времени в принятые стандарты внесено немало изменений и дополнений. В части организации контрольно-оценочной деятельности наиболее значимыми нововведениями стали:

Во-первых, положения об использовании для оценки разнообразных взаимно дополняющих друг друга методов и форм (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, конкурсы, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения, испытания(тесты) и др.).

Во-вторых, положения о необходимости использования трёх основных подходов к оценке образовательных достижений обучающихся, позволяющих оценивать:

- уровень функциональной грамотности обучающихся и их способность к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач (системно-деятельностный подход);
- различные уровни достижения обучающимися планируемых результатов и их способность к продолжению обучения (уровневый подход);

■ динамику индивидуальных образовательных достижений обучающихся в части предметных и метапредметных результатов обучения с помощью комплекса оценочных процедур (комплексный подход) [75; 76; 112; 113].

В целом, сложившиеся в государственной образовательной политике к началу 2020-х гг. подходы к оцениванию фиксируют безусловное признание оценки качества образования в качестве одной из важнейших функций школы.

Характеризуя ключевые идеи, наиболее значимые для теории и практики оценивания в конце XX – начале XXI вв., мы должны отметить, что в большинстве своём эти идеи формулировались и разрабатывались во вне- или надпредметном поле и не были связаны с методикой преподавания конкретных социально-гуманитарных предметов.

Особое место в методологии системы контрольно-оценочных процедур заняла теория педагогических измерений, которая, как отмечалось, развивалась и продолжает развиваться в процессе трансформации школьного образования.

Если совсем недавно это было «прикладное направление по вопросам и разработки тестов учебных достижений, организации процесса и технологии и тестирования, обработки и шкалирования результатов» [28], то за последние два-три десятилетия отечественными исследователями был разработан и конкретизирован применительно к реалиям российского образования ряд положений теории педагогических измерений.

Большой вклад в развитие этого направления внесли В. С. Аванесов, В. И. Байденко, В. И. Болотов, Н. Ф. Ефремова, В. И. Звонников, Н. Н. Найденова, Г. С. Ковалева, В. А. Хлебников, М. Б. Чельшкова, А. Г. Шмелев и другие учёные. В ходе проведённых ими исследований с целью максимальной объективизации и индивидуализации контроля

достижений обучающихся были выделены и проанализированы различные формы тестирования, наиболее распространёнными из которых были признаны стандартизированное и адаптивное тестирование.

Важным направлением исследований стало изучение особенностей системы независимого тестирования как одного из направлений обновления контрольно-оценочного процесса: в ходе этой работы были раскрыты и всесторонне рассмотрены понятия «контроль качества в образовании», «педагогические измерения», «содержательная валидность», «надёжность результатов измерения» и др.

В этой связи важно отметить: несмотря на то, что уже с конца 1990-х годов в России по примеру других стран стала создаваться система контроля и оценки образовательных достижений обучающихся с помощью специальных педагогических измерителей, тестов, тем не менее, в нашей стране о стандартизированных измерениях начали говорить в основном после введения Единого государственного экзамена. Основным мотивом для этого стало признание учёными того факта, что:

- стандартизированное тестирование обеспечивает сопоставимость результатов по различным выборкам испытуемых;
- адаптивное тестирование обеспечивает индивидуализацию контроля и более точное определение подготовленности каждого испытуемого, соответственно, позволяет индивидуализировать процессы обучения и развития [28].

В настоящее время широко распространены методы компьютерного моделирования тестов из банка калиброванных заданий.

Объективные, достоверные, теоретически обоснованные измерения и оценки результатов обучения дают информацию о ходе педагогического процесса, учебных достижениях каждого обучаемого, позволяют выявить влияние тех или иных факторов на процесс

обучения и его результаты. С помощью различных видов контроля выявляются достоинства и недостатки методов обучения, устанавливаются взаимосвязи между планируемыми и достигнутыми уровнями обучения, оцениваются учебные достижения и выявляются пробелы в знаниях обучающихся, определяется эффективность методов обучения и совершенствования содержания образования, собирается информация для принятия управленческих решений.

Зарождение науки тестологии в России связано с именем В. С. Аванесова. Исследователь дал определение науки, разработал её методологические и теоретические основы, предложил типологию тестовых заданий.

Специалистами в области педагогических измерений выявлены различные подходы к определению теста. В. С. Аванесов педагогическим тестом называет систему заданий специфической формы, определённого содержания, равномерно возрастающей трудности; систему, создаваемую с целью объективно оценить структуру и измерить уровень подготовленности учащихся (студентов); по мнению исследователя, в первую очередь, надо выделить общую принадлежность заданий к одной и той же системе знаний, т. е. к одной учебной дисциплине, их связь и упорядоченность. В тесте задания располагаются в порядке возрастающей трудности: от самого лёгкого до самого трудного [1].

Особенности системы независимого тестирования как одного из направлений обновления контрольно-оценочной деятельности отражены в работах В. И. Звонникова, Г. С. Ковалевой, М. Б. Челышковой, Н. Ф. Ефремовой. В их трудах раскрыты многие понятия теории педагогических измерений: содержательная валидность, надёжность результатов измерения. Особое внимание уделяется необходимости перехода на количественный уровень измерений: «необходимо использовать стандартизированные

тесты с выбором ответов, автоматизированные формы проверки и обработки данных, а разработку тестов и шкалирование результатов их выполнения вести только на основе теории IRT (Item Response Theory)» [29].

В. И. Звонников, М. Б. Челышкова в учебном пособии «Современные средства оценивания результатов обучения» определили, что тесты – это только инструмент, средство осуществления педагогического контроля, и, как любое средство, они могут приносить пользу, если применяются по назначению, или быть неуместными, когда их функциональное назначение неадекватно ситуации применения». На наш взгляд, следует согласиться с утверждением авторов, что необходимы специальные знания для корректного выбора теста из числа имеющихся в соответствии с целями измерения.

Исследователи В. И. Звонников и М. Б. Челышкова под тестом понимают «совокупность контрольных заданий в стандартизированной форме, обладающих необходимыми системообразующими статистическими характеристиками и обеспечивающих надёжные и валидные оценки концептуально выделенной переменной (переменных) измерения. Отличие теста от обычных заданий состоит вовсе не в форме представления вопросов и ответов, а в опоре на теорию педагогических измерений в процессе его создания и применения, что позволяет получить ряд важных преимуществ, отсутствующих в тех случаях, когда не используются тесты» [29].

Значительный вклад в развитие теорий педагогических измерений, в разработку и внедрение инновационных методов и технологий стандартизированного оценочного инструментария в образовательную практику внесла Н. Ф. Ефремова. Кроме разработки и внедрения в практику современных оценочных материалов для системы образования, технологии и различных форм тестирования, исследователем предложены методы

анализа, интерпретации и использования массовых оценочных процедур и т. д.

В настоящее время исследователи выделяют два подхода к интерпретации результатов обучающихся, дающих информацию о подготовленности обучающихся: нормативно-ориентированный и критериально-ориентированный подход.

«Нормативно-ориентированный подход подразумевает сопоставление баллов каждого учащегося с результатами определённой группы учащихся (выборки), выполнявших тот же самый тест, для определения места каждого балла по отношению к среднему результату в группе. Согласно другому подходу результаты интерпретируются по отношению к содержательной области, включённой в тест и снабжённой определёнными критериями выполнения (критериально-ориентированный подход). В соответствии с указанными подходами составляются нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные тесты» [3].

Особенности становления российской системы оценки качества образования, подходы к государственной (итоговой) аттестации и оценке качества подготовки выпускников общеобразовательных учреждений отражены в работах В. А. Болотова, Г. С. Ковалевой, А. О. Татура, В. А. Хлебникова и др.

Многие отечественные и зарубежные исследователи в своих трудах отмечают, что тесты в XXI в. нацелены не столько на проверку предметных знаний, сколько на проверку различных умений.

С помощью тестов можно проверить не только фактологические знания, но и понимание обучающимися того или иного процесса, закономерности или явлений, сформированность умений, требующих от обучающихся применение полученных знаний в реальной жизненной ситуации.

На основе тестирования разрабатываются не только контрольные измерительные

материалы, предназначенные для осуществления внешнего контроля и оценивания, но и для проведения различных видов внутришкольного контроля и оценивания образовательных достижений школьников. С целью подготовки к ним специалистами научно-методического Центра социально-гуманитарного общего образования ИСМО разработан Банк тестовых заданий для текущего оценивания по учебным предметам «История», «Обществознание», «География», 5–9 классы (2024 г.) [27]. Задания сформированы по группам проверяемых умений, по классам, по разделам по каждому из предметов, представленных в федеральной образовательной программы основного общего образования (ФОП ООО).

«Применение тестовой формы существенно повышает объективность в оценке ответов учеников, позволяет сопоставлять результаты проверки в разных классах, школах, областях. С его помощью обнаружены важные тенденции в усвоении географических знаний и умений: факты усваиваются школьниками легче, чем причинно-следственные связи и обобщения; знания усваиваются быстрее, чем умения; наиболее труднодостижимым результатом обучения географии служит выполнение заданий, предполагающих творческое применение знаний и умений в новой учебной ситуации. Впервые появляется реальная возможность не только давать глубокую и всестороннюю характеристику состояния школьного географического образования, но и управлять им на всех уровнях: общегосударственном, региональном, внутришкольном» [117].

В настоящее время оценка качества подготовки как результат обучения ориентирована не только на уровень усвоения обучающимися предметных знаний, но и «на сформированность специфических для предметной области видов деятельности по получению нового знания в рамках предметной области,

его преобразование и применение в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях» [5].

В отечественной теории и практике контроля и оценки образовательных достижений обучающихся, наряду с современными, инновационными формами, много внимания уделяется и традиционным формам контроля и оценки образовательных достижений.

В традиционной системе оценивания, опирающейся на пятибалльную шкалу, количественные и качественные показатели работы обучающихся выражаются в баллах и оценочных суждениях «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и т. д., которые соответствуют определённому баллу: 5, 4, 3 (по факту система оценивания трёхбалльная). На основании текущих отметок выставляется итоговая оценка за определённый период: четверть, триместр, полугодие и год. Данная система позволяет совмещать текущие и итоговые оценки. Многие исследователи отмечают недостатки традиционного оценивания.

К недостаткам традиционно относят субъективизм оценивания, отсутствие эталона для сравнения результата, направления на индивидуальную работу школьников, возможностей развития у обучающихся самоконтроля и самооценки.

Г. А. Цукерман в своём исследовании отмечает, что «сквозь традиционную отметку учитель видит цель учебного труда и расстояние до этой цели. Сквозь новые системы оценивания виден в первую очередь путь к этой цели – пройденный и предстоящий; к сегодняшнему дню накопилась гигантская коллекция альтернативных систем оценивания, однако традиционная пятибалльная система продолжает доминировать, и не только в нашей стране» [118].

Существенным недостатком традиционной контрольно-оценочной деятельности является, по утверждению М. И. Кузнецовой,

и то, что «полученные результаты недостаточно используются для совершенствования учебного процесса: учитель не корректирует свою деятельность в соответствии с выявленными успехами и трудностями учащихся, что, во-первых, ограничивает возможности использования дифференцированного обучения, а, во-вторых, не способствует повышению качества образования» [42].

«В условиях обновления содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды способности деятельности обучающегося становятся специальным объектом формирования, а их сформированность – объектом контроля [4].

Ориентированная на образовательные результаты система оценивания призвана обеспечить эффективную обратную связь, предполагающую вовлечённость в оценочную деятельность самих обучающихся. Основные цели и характеристики системы оценивания содержатся в федеральных государственных образовательных стандартах основного и среднего общего образования. В документах указано, что система оценки достижения планируемых результатов освоения программы основного общего образования должна: отражать содержание и критерии оценки, формы представления результатов оценочной деятельности; обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения программы основного общего образования, позволяющий осуществлять оценку предметных и метапредметных результатов; предусматривать оценку и учёт результатов использования разнообразных методов и форм обучения, взаимно дополняющих друг друга, в том числе проектов, практических, командных, исследовательских, творческих работ, самоанализа и самооценки, взаимооценки, наблюдения, испытаний (тестов). Одним из новых направлений в оценочной деятельности стало формирующее оценивание, постепенно входящее в практику работы школ.

Формирующее оценивание представляет собой постоянный и непрерывный процесс и является составной частью образовательного процесса. Обучающиеся получают возможность участвовать в оценивании, приобретая навыки и привычку к самооценке. В ходе анализа результатов устанавливается обратная связь, позволяющая судить о достижениях и пробелах у обучающегося. Целью такого оценивания, кроме оценивания уровня освоения изучаемого содержания и сформированности различных умений, является ориентирование школьника на дальнейшее обучение, планирование перспективы развития. При реализации формирующего оценивания обучающемуся предоставляется возможность самому планировать процесс достижения образовательных результатов, при этом самому их оценивать. Формирующее оценивание принято выделять наряду с итоговым как второй обязательный элемент полноценной системы оценивания [3]. Специфика применения формирующего оценивания для достижения планируемых результатов обучения (предметных и метапредметных) в условиях реализации ФГОС отражена в трудах многих методистов, учёных. Идеи формирующего оценивания значимых для обучающихся планируемых результатов обучения в процессе преподавания географии в основной школе отражены в диссертационном исследовании Э. М. Амбарцумовой. Проблемам формирующего оценивания посвящены научные исследования М. А. Пинской. В них обосновывается положение, как сделать внутриклассное оценивание оцениванием для обучения. «Такое оценивание понимается как обратная связь и для учеников, и для учителей. Цель данного оценивания: не маркирование результатов, градуирование достижений, а отслеживание того, как дети учатся» [64].

Учёные-географы Е. А. Белолова, Е. А. Таможня, В. П. Дронов, Д. Л. Лопатников, А. В. Чернов выделяют следующую

особенность современного оценивания: «Планируемые образовательные результаты теперь выступают объектами системы внешней и внутренней оценки. К таковым объектам оценивания относятся универсальные учебные действия как ведущий компонент в структуре метапредметных результатов образования» [15]. Таким образом, система оценивания выходит за рамки контроля знаний, проводится оценивание достижения как предметных, так и большей части метапредметных результатов освоения образовательных программ.

Обобщая сказанное, сформулируем наиболее важные **особенности** в теории и практике контрольно-оценочной деятельности четвёртого этапа:

1. Формирование современной системы социально-гуманитарного школьного образования не сопровождалось отказом от традиционной пятибалльной оценочной шкалы и единой системы оценки, использовавшихся с 30-х годов XX века.

2. Современные формы контроля и оценивания имеют неоспоримые преимущества, однако не отрицаются и традиционные формы.

3. Основные объекты оценивания в течение периода существенно изменились: если в 1990-е продолжал сохраняться акцент преимущественно на оценке знаний, то со второй половины 2000-х был начат переход к ориентированной на оценку умений, деятельностной парадигме образования, которая окончательно оформилась с принятием ФГОС.

4. Основным акцентом в 1990–2000-х гг. делался на контролирующей функции оценки, с введением ФГОС происходит постепенный переход к обучающей (развивающей) функции оценки, нацеленной на индивидуальное развитие обучающихся.

5. Ключевыми в развитии оценочной деятельности выступили идеи, связанные с теориями педагогических измерений

(тестирование) и развивающего обучения (формирующее и критериальное оценивание).

6. Контрольно-оценочная деятельность направлена на выявление соответствия реальной подготовки обучающихся требованиям нормативных документов.

7. В процессе измерения производится сравнение качества с некоторым эталоном на основе заранее выбранных критериев, оценка образовательных достижений обучающихся призвана устанавливать степень соответствия реально достигнутых результатов планируемыми целям.

Глава 2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫМ ПРЕДМЕТАМ КАК ОБЪЕКТЫ ОЦЕНИВАНИЯ

Трансформация объекта оценивания

В предыдущей главе было показано, как со временем менялись подходы и взгляды на различные аспекты оценочной деятельности, включая и такой её компонент, как объект оценивания. В отдельные исторические периоды давались различные ответы на вопрос: что именно подлежит педагогической оценке, выраженной в отметочной форме. С утверждением в 1930-е годы пятибалльной системы оценки главный упор делался на усвоение определённой суммы систематизированных предметных знаний. Их точное и развёрнутое воспроизведение учениками и стало главным ориентиром и маркером оценивания.

С приходом нового столетия начались подвижки в определении объектов оценивания. Уже в государственных образовательных стандартах 2004 г. (ФК ГОС) стала доминировать идея деятельностного характера образования, направленность его содержания на формирование общих учебных умений, обобщённых способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности. Федеральный компонент стандарта наряду с обязательным минимумом содержания образования включал также требования к уровню подготовки школьников по учебным предметам. Подчёркивалось, что требования задаются в деятельностной форме и служат основой разработки контрольно-измерительных ма-

териалов для аттестации выпускников [107, с. 3–4].

В федеральных государственных образовательных стандартах 2010–2012 гг. эта тенденция усилилась. Раздел, характеризовавший минимум содержания образования, был снят. Свидетельством освоения образовательных программ стало достижение обучающимися трёх видов образовательных результатов: личностных, предметных и метапредметных. Предметные результаты оказались оторванными от предметного содержания и были выражены в предельно общей форме [109, с. 6]. Это затрудняло использование их в качестве объектов оценивания, включая государственную итоговую аттестацию.

Обновление в 2021–2022 гг. ФГОС всех уровней общего образования затронуло, в первую очередь, представление требований к предметным результатам.

Образовательные предметные результаты представляются как набор умений или описания этих умений в приложении к содержанию учебного предмета или предметной области [14, с. 6, 12]. Они основываются на системно-деятельностном подходе, а виды деятельности, конкретные способы действий опираются на знания, характерные для каждого учебного предмета. Отмечается, что в обновлённом ФГОС произошла детализация и конкретизация образовательных результатов, на основе которых определяется минимальное содержание обучения в программах по учебным предметам, даются чёткие ориентиры для оценки качества

образования учителем и образовательной организацией. Такие изменения, по мнению самих педагогов, являются приоритетными [71, с. 8, 18–19]. Иными словами, ориентированное на результат образование стало основным подходом в образовательной системе, который закрепляется образователь-

ными стандартами [43, с. 9–10]. Обновление в 2021–2022 гг. ФГОС всех уровней образования затронуло, в первую очередь, форму предъявления требований к предметным результатам, выраженную в связи с деятельностной формой результата с содержанием учебного предмета, что показано в табл. 1.

Таблица 1

**Структура предметных результатов
(на примере ФГОС среднего общего образования)**

Учебный предмет	Деятельностный компонент	Содержательный компонент
История	Умение составлять описание (реконструкцию) в устной и письменной форме формулировать и обосновывать собственную точку зрения (версию, оценку) с использованием фактического материала, в том числе используя источники разных типов	Исторические события, явления, процессы истории родного края, истории России и всеобщей истории 1914–1945 гг., участники, образ жизни людей и его изменения в Новейшую эпоху
Обществознание	Уметь определять смысл, различать признаки научных понятий и использовать понятийный аппарат при анализе и оценке социальных явлений	Достижения российской науки и искусства, направлений научно-технологического развития Российской Федерации при изложении собственных суждений и построении устных и письменных высказываний, включая следующие понятия: общество и его типы, социальный институт, общественный прогресс, деятельность, социальные интересы, глобализация, личность, социализация, истина, мышление, духовная культура, духовные ценности, народная культура, массовая культура, элитарная культура, ценности и идеалы, образование, наука, искусство, религия, мораль, мировоззрение, экономическая система, экономический рост, экономический цикл, ограниченность ресурсов, общественные блага, валовой внутренний продукт, факторы долгосрочного экономического роста, механизмы государственного регулирования экономики, международное разделение труда
География	Приводить примеры	Наиболее крупные страны по численности населения и площади территории, страны, имеющие различное географическое положение, страны с различными формами правления и государственного устройства, страны-лидеры по производству основных видов промышленной и сельскохозяйственной продукции, основных международных магистралей и транспортных узлов, страны-лидеры по запасам минеральных, лесных, земельных, водных ресурсов

В этой главе рассматриваются особенности предметных результатов как объекта оценивания. Требования к ним должны определять набор конкретных профессиональных действий учителя, они оказывают решающее воздействие на весь процесс обучения. Анализ результатов обучения по предметам социально-гуманитарного цикла необходим для понимания их роли в организации деятельности на уроках и выстраивании системы оценивания по социально-гуманитарным предметам.

Оценка достижений обучающихся в образовательных организациях в России находится в фокусе общественного, профессионального и государственного внимания. На современном этапе развития отечественного образования речь идёт о включении внутришкольного оценивания в единую информационную систему управления качеством образования на уровне образовательной организации [9, с. 57]. Вместе с тем превалирование в предыдущие годы внешних форм оценивания привело к тому, что его способы и формы задавались преимущественно в форматах единого или основного государственного экзамена. В связи с этим специалисты справедливо отмечают, что не измеряется собственно движение ученика по его индивидуальной образовательной траектории [9, с. 58].

Исследование, проведённое ФГБНУ «Институт стратегии развития образования им. В. С. Леднева» в 2022 г., показало, что успешность освоения учебных программ измеряется процентом планируемых предметных результатов, усвоенных на базовом уровне (более 70 % опрошенных) [71, с. 63–64]. Другими словами, в практической деятельности школ успех выражается в достижении обучающимся именно предметных результатов. Исследование выявило и трудности, связанные с процедурами оценивания. Среди них отсутствие стандартизированного

инструментария для оценивания предметных результатов (более 25 % опрошенных), отсутствие учебного времени для проведения диагностических работ по предмету (более 45 %) и др. [71, с. 71–72].

Ориентация на достижение образовательных результатов по предмету позволяет учителю осмысливать образовательную ситуацию, принимать взвешенные педагогические решения и вовремя скорректировать учебный процесс для обеспечения поддержки индивидуальных траекторий культурного развития [30, с. 176]. Это же подтверждают данные масштабного мониторинга, проведённого ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» весной 2024 г. Он показал, что учителя истории, обществознания, географии ориентируются на требования к результатам в ФГОС и комплексно их оценивают (более 60 % опрошенных в группах учителей истории, географии, обществознания).

Особенности предметных результатов социально-гуманитарных дисциплин

В соответствии с ФГОС ООО устанавливается структура предметных результатов, представленная на рис. 1 [76, с. 43–44].

Структура предметных результатов позволяет сравнить требования к ним по разным учебным предметам. Сравним требования по истории, географии, обществознанию с одной стороны и физике – с другой. Освоение научных знаний является первым требованием как по социально-гуманитарным предметам, так и учебному предмету «Физика». Особое место этого элемента закрепляется в требованиях по учебному предмету «История», так как учебные курсы «История России» и «Всеобщая история» содержат объёмный фрагмент, фиксирующий знания по каждому историческому периоду, а, соответственно, они проверяются

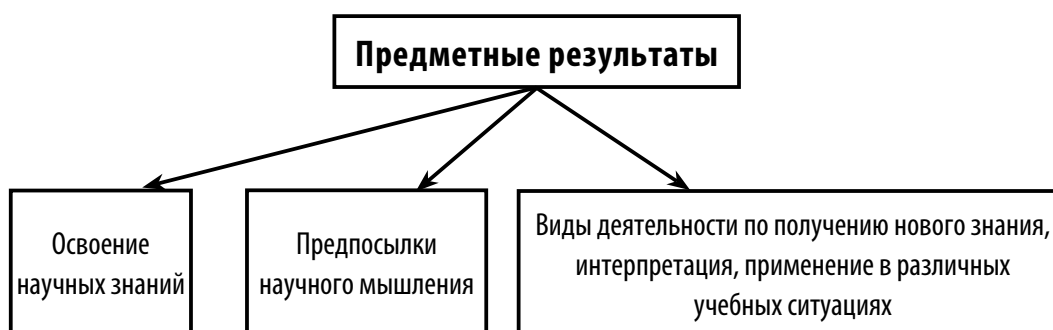


Рис. 1. Структура предметных результатов в соответствии с ФГОС ООО

в разных видах оценивания. Между предметными результатами по социально-гуманитарным предметам и физикой выявляются различия. К их числу относится соотношение между количеством требований по тем или иным видам деятельности. Учебные предметы «История», «География», «Обществознание», включают значительный набор требований по работе с различными источниками информации (в истории – пять требований, представленных подробно, в географии – два требования по работе с информацией, в обществознании – два требования, содержащих широкий перечень источников, устанавливающих способы действий с ними у обучающихся), тогда как в требованиях по физике только одно из них связано с работой с информацией. Это находит своё отражение в критериях оценивания ответов обучающихся для текущего оценивания, например в методических рекомендациях по обществознанию [93, с. 15], истории [92, с. 29–31]. Методисты вводят отдельный критерий «действия с информацией», который представлен в следующих компонентах (на примере обществознания):

- использование информации из различных источников для подтверждения собственной точки зрения, положений учебного текста;
- выбор источников для освещения указанного вопроса, темы;

- представление информации в различных знаковых системах (составление таблицы, диаграммы, графика и пр.);
- объяснение надёжности источника социальной информации;
- отсутствие фактических ошибок при использовании источников социальной информации.

Среди предметных результатов учебного предмета «География» на уровне среднего общего образования есть развёрнутый результат, связанный с действиями по анализу географической информации. Он включает следующие виды деятельности и соответствующее содержание:

- находить, отбирать, систематизировать информацию, необходимую для изучения географических объектов и явлений, отдельных территорий мира и России, их обеспеченности природными и человеческими ресурсами, хозяйственного потенциала, экологических проблем;
- представлять в различных формах (графики, таблицы, схемы, диаграммы, карты и другие) географическую информацию о населении мира и России, отраслевой и территориальной структуре мирового хозяйства, географических особенностях развития отдельных отраслей;
- формулировать выводы и заключения на основе анализа и интерпретации информации из различных источников;

- критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников;
- использовать различные источники географической информации для решения учебных и (или) практико-ориентированных задач [91].

В свою очередь, в методических рекомендациях для учебного предмета «Физика» содержится лишь общая формулировка: «Задания по работе с текстами должны быть ориентированы на проверку трёх групп умений: общая ориентация в тексте, глубокое понимание текста, применение информации из текста в учебно-практических задачах» [96, с. 46].

В процессе своей профессиональной деятельности учителя социально-гуманитарных предметов ориентируются на достижение всех групп планируемых результатов, но особое место принадлежит предметным результатам обучения. Для их достижения учитель использует весь арсенал методов и приёмов, а также осуществляет их проверку в ходе текущего (тематического), промежуточного и итогового контроля. Таким образом, они становятся объектом проверки в ходе внутришкольных оценочных процедур, что выступает центральным звеном системы текущего оценивания по учебным предметам. Ориентация деятельности учителя по оцениванию на результаты позволяет достигать объективности в оценивании, точнее выстраивать индивидуальную траекторию учебных достижений обучающихся. Если же учитель опирается на субъективный взгляд в оценке достижений по предмету, то увеличиваются риски, связанные со снижением мотивации по предмету, учитель вызывает пассивность учеников на учебных занятиях.

Следует учитывать, что при общности подходов к формулировкам результатов с обя-

зательным указанием видов деятельности обучающихся, в зависимости от специфики учебного предмета, выявляются различия в их структуре, деятельностном содержании. Каждый из них опирается на требования к результатам из ФГОС, но степень включения содержания, на основе которого формируется результат, является различной. Так, в программе по истории они имеют наиболее сложную структуру: требования ФГОС ООО, требования в программе, которые уточняют, что «предметные результаты изучения истории носят комплексный характер, в них органично сочетаются познавательные-исторические, мировоззренческие и метапредметные компоненты» [115, с. 38] и сами результаты по годам обучения. Подчеркнём, что они фактически не связаны с содержанием программы и содержат только указания на исторический период или связь между учебными курсами всеобщей истории и истории России. Здесь учителю требуется производить отбор содержания с опорой на учебник, который задаёт объём материала, осваиваемый школьником.

В программе по учебному предмету «География» требования к предметным результатам из ФГОС ООО связываются с содержанием программы, но представлены достаточно подробно в результатах по каждому классу [114].

В федеральной рабочей программе по обществознанию требования к предметным результатам из ФГОС ООО связываются с содержанием программы и компактно представляют содержание предмета в соединении с деятельностными формулировками [116]. Представим эти различия в табл. 2. На примере одного из предметных результатов в 6-м классе для уровня основного общего образования.

Различия предметных результатов по социально-гуманитарным предметам

История	География	Обществознание
<p><i>Требования к предметным результатам ФГОС</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ умение выявлять существенные черты и характерные признаки исторических событий, явлений, процессов <p><i>Требование из ФРП по истории</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ способность применять понятийный аппарат исторического знания и приемы исторического анализа для раскрытия сущности и значения событий и явлений прошлого и современности 	<p><i>Требования к предметным результатам ФГОС</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ умение сравнивать географические объекты, явления и процессы на основе выделения их существенных признаков 	<p><i>Требования к предметным результатам ФГОС</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ умение сравнивать (в том числе устанавливать основания для сравнения) деятельность людей, социальные объекты, явления, процессы в различных сферах общественной жизни, их элементы и основные функции
<p><i>Конкретизированный результат</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ раскрывать существенные черты экономических и социальных отношений и политического строя на Руси и в других государствах, ценностей, господствовавших ■ в средневековых обществах, представлений средневекового человека о мире, объяснять смысл ключевых понятий, относящихся к данной эпохе отечественной и всеобщей истории, конкретизировать их на примерах исторических событий, ситуаций; ■ объяснять причины и следствия важнейших событий отечественной и всеобщей истории эпохи Средневековья (находить в учебнике и излагать суждения о причинах и следствиях исторических событий, соотносить объяснение причин и следствий событий, представленное в нескольких текстах) 	<p><i>Конкретизированный результат</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ сравнивать инструментарий (способы) получения географической информации на разных этапах географического изучения Земли; ■ сравнивать свойства атмосферы в пунктах, расположенных на разных высотах над уровнем моря, количество солнечного тепла, получаемого земной поверхностью при различных углах падения солнечных лучей; ■ сравнивать особенности растительного и животного мира в различных природных зонах; ■ сравнивать плодородие почв в различных природных зонах 	<p><i>Конкретизированный результат</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ сравнивать понятия «индивид», «индивидуальность», «личность», свойства человека и животных, виды деятельности (игра, труд, учение)

В уже упоминавшемся масштабном мониторинге была выявлена корреляция относительной сложности учебных тем и затрудне-

ний педагогов в осуществлении оценочной деятельности. Покажем это на примере учебного предмета «География» (рис. 2).

Укажите не более пяти предметных результатов для 5–9-х кл.,
достижение обучающимися которых, на Ваш взгляд, вызывает наибольшие затруднения



Рис. 2. Распределение предметных результатов ФООП ООО по сложности достижения обучающимися по мнению учителей географии

Теперь обратимся к показателям, фиксирующим трудности самих педагогов в оценке достижений обучающихся (рис. 3).

Укажите не более пяти предметных результатов для 5–9-х кл.,
достижение обучающимися которых, на Ваш взгляд, вызывает наибольшие затруднения



Рис. 3. Распределение предметных результатов ФООП ООО по сложности оценивания по мнению учителей географии

Видится, что предметные результаты, которые учителя назвали сложными для достижения обучающимися, фактически совпадают с теми, которые они отметили, как сложные для оценивания. Это может свидетельствовать о том, что у учителей не хватает информации о реальных достижениях обучающихся данных результатов. Они затрудняются определить, каким образом оценить продвижение школьников по пути к достижению данного результата. Одной из причин этого является, на наш взгляд, сложность и комплексность самого результата. Требуется работа по операционализации, выявлению проявлений его достижения, созданию типов учебных заданий по формированию и оценке данных предметных результатов.

Подробнее операционализация объектов проверки и оценивания будет рассмотрена ниже.

На основе анализа нормативных документов, педагогической практики выделяются основные свойства системы оценивания, применимые ко всем учебным предметам социально-гуманитарного цикла. Среди них особо отметим следующие свойства:

- отражение содержания и критериев оценки, форм представления результатов оценочной деятельности;
- обеспечение комплексного подхода к оценке результатов освоения программы, позволяющих осуществлять оценку предметных и метапредметных результатов;
- оценка и учёт результатов использования методов и форм обучения, взаимно дополняющих друг друга, в том числе проектов, практических, командных, исследовательских, творческих работ, самоанализа и самооценки, наблюдения, испытаний (тестов), динамических показателей освоения навыков и знаний, в том числе формируемых с использованием цифровых технологий;

- последовательная оценка динамики учебных достижений обучающихся;
- обеспечение возможности получения объективной информации о качестве подготовки обучающихся в интересах всех участников образовательного процесса.

Преобразование предметных результатов с целью отбора и конструирования проверочных заданий (измерение и оценка образовательных результатов)

Ранее проведённые исследования [6], накопленный эмпирический материал позволяют выстроить определённую последовательность движения от закреплённого требования к оценке образовательного результата. Рассмотрим её применительно к предметным результатам.

1. Требования ФГОС ООО к предметным результатам.

2. Конкретизация этих требований, отражающая связь с предметным содержанием и его распределением по годам обучения (требования становятся планируемыми результатами обучения в соответствии с ФОП ООО [112]).

3. Операционализация результатов, то есть выделение тех видов действий, правильное использование которых и означает достижение данного результата.

4. Разработка (или подбор) заданий, предполагающих осуществление выделенных видов действий (создание средств контроля и оценки).

5. Формулирование критериев оценивания выполнения задания на основе выделенных действий.

6. Оценивание и интерпретация результата на основе предложенных критериев.

При отборе заданий для текущего оценивания по изучаемой теме или для тематическо-

го или промежуточного оценивания важно учитывать не только его тематическое содержание, но и содержащиеся в предметных результатах конкретные интеллектуальные действия, которые необходимо осуществить для его выполнения. Учёт осуществляемых таких

действий при выполнении предлагаемых заданий должен быть направлен на то, чтобы в итоге охватить организуемой учителем оценочной деятельностью весь круг предъявляемых ФГОС ООО требований к предметным умениям обучающихся (рис. 4).



Рис. 4. Уровни конкретизации предметных результатов

Первые две позиции наиболее просты в реализации. Требования к предметным результатам извлекаются из ФГОС, а их более конкретное выражение в виде планируемых результатов – из соответствующих разделов федеральной рабочей программы [112]. Ряд из этих требований в общем виде увязывается с определёнными блоками учебного содержания.

Более развёрнуто конкретизация, ведущая к переходу требований в планируемые результаты, реализована в федеральной рабочей программе. В ней также представлена их разбивка по годам обучения.

Например, в федеральной рабочей программе основного общего образования (ФРП ООО) по обществознанию результат – умение классифицировать по разным признакам социальные объекты, их существенные признаки, элементы, функции – следующим образом представлен по годам обучения в связи с учебным содержанием: 6-й класс – потребности людей, виды деятельности, 7-й класс – нормы, включая правовые, 8-й класс – формы и виды культуры, 9-й класс – полномочия высших органов власти [116].

Позиция представленной последовательности, относящаяся к операционализации

результатов, достаточно сложна. Для того чтобы проверить, достигнуты ли нужные результаты и в какой мере, необходимо выявить, в чём выражается овладение знанием или определённым видом деятельности. Владение каждой из образующих действие операций и ложится в основу критериев оценки.

Обратимся, для примера, к первой позиции в предметных требованиях ФГОС – освоению и применению системы знаний. Что будет свидетельствовать о том, что необходи-

мый компонент знаний по предмету освоен? Одним из проявлений этого выступает овладение ключевыми понятиями, с помощью которых раскрывается нужный компонент содержания. В свою очередь, владение понятием предполагает знание его характерных признаков, то есть видовых отличий от схожих понятий, а также способность использовать данное понятие применительно к заданным условиям и ситуациям.

Покажем это на примере изучения курса обществознания в 6-м классе (табл. 3).

Таблица 3

Конкретизация и операционализация требований к предметным результатам

Требования к предметным результатам (ФГОС ООО)	Конкретизация требований (планируемые результаты в ФОП)	Операционализация (указание действий)	Возможные модели заданий
Освоение и применение системы знаний о системе образования в Российской Федерации	6-й класс Осваивать и применять знания об образовании, правах и обязанностях учащихся	Характеризовать признаки понятия «образование». Указывать права обучающихся. Указывать обязанности обучающихся. Анализировать конкретные ситуации с использованием знаний о правах и обязанностях учащихся	Что отличает образование от других видов деятельности? Укажите не менее двух признаков
	8-й класс Осваивать и применять знания о системе образования в Российской Федерации	Называть и характеризовать такие подсистемы, как: ■ уровни общего образования; ■ уровни профессионального образования	Восполните недостающее звено в приведённой последовательности: дошкольное общее образование, <...> основное общее образование, среднее общее образование

В распоряжении преподавателей социально-гуманитарных предметов имеется достаточно большое количество заданий, пригодных для текущего оценивания. Их можно черпать из учебников, рабочих тетрадей, многочисленных сборников по подготовке к основному государственному экзамену или всероссийским проверочным работам.

Однако при этом часто требуется определить, какой именно предметный и связанный с ним метапредметный результат можно контролировать с помощью того или иного задания.

С целью минимизации этой дополнительной деятельности и без того перегруженных учителей, а также для повышения эффектив-

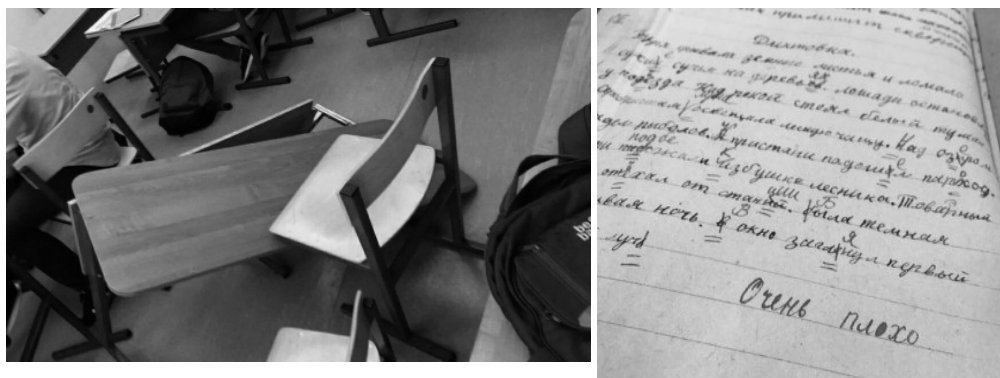
ности оценивания специалистами ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева» впервые был разработан комплекс (банк) заданий, непосредственно нацеленных на проверку зафиксированных во ФГОС ООО предметных результатов и связанных с ними универсальных учебных действий. При этом учитывалось, что один результат может выявляться с использованием различных заданий, поэтому общее число существенно превышает количество результатов обучения, закреплённых в ФГОС ООО и конкретизированных в федеральных рабочих заданиях, а сами задания разнообразны

по моделям и уровням сложности. Во внимание принималось и то, что образовательные результаты достигаются не одномоментно, а на протяжении ряда лет обучения, поэтому в учебных программах они фиксируются в различных содержательных связках на разных этапах обучения.

Вот, например, какое задание может использоваться для проверки рассмотренного выше образовательного результата «осваивать и применять знания об образовании, правах и обязанностях учащихся». (Заметим, что такие модели заданий используются во всероссийских проверочных работах.)

Задание 1

Рассмотрите изображения и выполните задание



1. Нарушение каких обязанностей учащихся можно проиллюстрировать, используя изображения? Назовите две обязанности.
2. Приведите два любых положения, обосновывающих необходимость выполнения школьниками своих обязанностей.

Выполнение данного задания показывает не только овладение знаниями об обязанностях учеников, но и умение извлекать информацию из различных источников, в том числе визуальных, а также умение использовать полученные знания для объяснения связи, значения социальных явлений и процессов. Многофункциональность задания отражается

в критериях оценивания – в них включаются четыре позиции: указание двух обязанностей школьников и формулирование двух положений, содержащих аргументы в пользу необходимости выполнения заданий.

Приведём задание по проверке достижения этого же результата с развёрнутыми критериями оценивания.

Задание 2

Привлекая обществоведческие знания, составьте краткое сообщение об обязанностях школьников, используя все приведённые ниже понятия.

Школа, выполнение заданий, достоинство педагогов, обязанности обучающихся.

В этом задании, помимо знаниевой составляющей оценки (правильное использование понятий в заданном контексте), также оце-

нивается умение преобразовывать предложенные модели в текст.

Так могут выглядеть **развёрнутые критерии оценивания**.

Содержание верного ответа и указания по оцениванию (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Баллы
Правильный ответ должен содержать <u>краткое (не более пяти предложений) сообщение об обязанностях обучающихся с использованием четырёх предложенных понятий</u> , например: Школа даёт ученикам знания, умения их применять, воспитывает и развивает их. Наряду с правами закон наделяет обучающихся обязанностями. Так, ученики должны соблюдать дисциплину на учебных занятиях. Следует уважать достоинство педагогов и других школьников. К обязанностям школьников также относится требование выполнения заданий, данных учителем.	
1. Содержание сообщения	1
Сообщение содержит информацию об обязанностях обучающихся	1
Сообщение не содержит информации об обязанностях обучающихся	0
2. Использование предложенных понятий	3
В сообщении корректно использованы четыре понятия	3
В сообщении корректно использованы любые три понятия	2
В сообщении корректно использованы только любые два понятия	1
В сообщении корректно использовано только одно любое понятие. ИЛИ Ни одно из предложенных в задании понятий не использовано / использовано некорректно	0
3. Связность	1
Составленные предложения представляют собой связанное сообщение	1
Составленные предложения не связаны друг с другом	0
Максимальный балл	5

Выше уже отмечалось, что обучающиеся затрудняются выявлять причинно-следственные связи объектов, процессов. Операционализация этого умения позволяет выделить следующие действия:

- установление причинно-следственных связей, то есть нахождение объектов, один из которых порождает другой;

- распознавание связей объектов как причинно-следственных по своему характеру;
- определение причины какого-либо социального явления или процесса;
- выведение следствия (последствий) из явления или процесса;
- объяснение (обоснование) наличия причинно-следственной связи.

В соответствии с этим возможны различные модели проверочных заданий. Вот, например, какое проверочное задание предложено использовать при изучении курса

истории. Оно непосредственно направлено на выявление умения нахождения объектов, один из которых порождает другой.

Задание 3

Класс, тема: 7-й класс, «Смута в России» (курс «История России»).

Задание. Установите соответствие между событием-причиной и событием-следствием.

Причина Событие 1	Следствие Событие 2
А. Из-за неурожайных 1601–1603 годов в стране начался голод. С осени 1601 года Россию стали сотрясать народные волнения. Царь Борис Годунов предпринимал меры, чтобы остановить народную стихию.	1. Это дало повод Речи Посполитой начать вторжение в Россию.
Б. Царь Василий Шуйский был заинтересован в поддержке дворян.	2. Был восстановлен Юрьев день и отменен срок сыска беглых крестьян.
В. Василий Шуйский заключил в феврале 1609 года договор со Швецией об отправке в Россию шведского войска.	3. Это вызвало перелом в настроении народа. В 1609 году начали создаваться первые народные ополчения для защиты Отечества.
Г. При царе Василии Шуйском по всей стране бесчинствовали отряды тушинцев, поляков, шведов. Польский король требовал русского престола и включения России в состав Речи Посполитой.	4. В марте 1607 года срок сыска беглых крестьян был увеличен до 15 лет.

Приведём пример ещё одного задания на проверку данного образовательного результата, которое может использоваться в 8-м классе при изучении обществознания.

Здесь уже контролируется деятельность на распознавание данного вида связей, а также умение обосновывать её наличие.

Задание 4

Какие из перечисленных ниже объектов (явлений, процессов) связаны причинно-следственными отношениями:

- спрос и предложение на рынке;
- инфляция и факторы производства;
- форма государственного устройства и форма правления;
- изменения отношений собственности и трансформация социальной структуры;
- развитие образования и уровень науки;
- культурное многообразие и межкультурная коммуникация.

На любой паре выбранных вами объектов раскройте причинно-следственную связь между ними.

Постепенное усложнение видов деятельности, обеспечивающих достижение образовательного результата

Рассмотрим на примере блока заданий по разным предметам, как усложняются проверяемые виды познавательной деятельности, входящие в такой образовательный результат, как сравнение социальных и географических явлений.

Умение сравнивать включает, в частности, такие действия:

- выделять общие черты сопоставляемых объектов по выбранным признакам (критериям);
- выделять различия объектов;
- самостоятельно определять линии (критерии) сравнения;
- делать выводы о том, какое новое знание об объектах мы получили в результате сравнения, как можно использовать это знание.

Задание 5

Класс, тема: 5-й класс, «Древняя Греция. Эллинизм. Греческие полисы» (курс «Всеобщая история»).ц

Задание. Проанализируйте информацию в таблице. Что было общего в положении рабов Древнего Дворечья и Афин?

Государства / Линии сравнения	Древнее Дворечье	Древняя Греция. Афины
<i>Источник рабства</i>	Военнопленные, покупка в других странах, долговое рабство	Чужеземцы, взятые в плен, купленные в других странах, захваченные пиратами
<i>Положение раба</i>	Можно продать и купить; за оскорбление свободного человека рабу отрезали ухо. Человек, попавший в рабство за долги, через три года освобождался (Законы Хаммурапи). Раб мог жениться	Нельзя было убить. Не мог распоряжаться своим трудом, иметь семью, менять место жительства. Часто вместо имени имел кличку

В данном случае ученику представлены полные и наглядным образом классифицированные знания. Операцию сравнения нужно

провести только по признаку общности. Эти условия отвечают начальной стадии овладения требуемым умением.

Задание 6

Класс, тема: 7-й класс, «Социальные нормы» (Курс «Обществознание»).

Задание. Сравните социальные нормы – мораль и право, заполните пропуски в таблице. Сформулируйте выводы об отличии моральных норм от правовых.

Варианты для выбора:

Власть / Общество / Добровольный / Государственный
Обязательный / Устный / Письменный / Контролирующий

Мораль	Право
Носят _____ характер	Носят _____ характер
Создаются и контролируются _____	Создаются и контролируются _____
Имеют _____ форму передачи	Имеют _____ форму передачи

Это задание на сравнение имеет иную форму. Школьники по заданным критериям отбирают отличительные характеристики каждого из видов социальных норм.

Предлагается также сделать ещё один шаг в овладении умением – делать выводы на основе сравнения.

Задание 7

Класс, тема: 9-й класс, «Гражданин и государство» (Курс «Обществознание»).

Задание

Правительство России разработало и представило Государственной Думе бюджет страны на предстоящий год. В приведённом списке указаны черты сходства и отличия данных органов исполнительной и законодательной власти в Российской Федерации.

Выберите и запишите в первую колонку таблицы порядковые номера черт сходства, а во вторую колонку – порядковые номера черт различия.

- 1) является органом государственной власти;
- 2) функционирует в соответствии с принципом разделения властей;
- 3) является представительным органом власти;
- 4) избирается на всеобщих выборах.

Черты сходства	Черты различия

В данном задании школьникам предстоит осуществить полную операцию сравнения с указанием сходства и различия органов государственной власти.

И, наконец, приведём ещё одно задание для девятиклассников по обществознанию.

Задание 8

Вы готовите проект о наиболее востребованных профессиях в России в настоящее время. Одной из задач исследования является изучение влияния информатизации общества на изменение потребности в специалистах разных профессий в настоящее время по сравнению с 1990-ми годами.

Укажите критерии, которые могут быть использованы для сравнения этих периодов развития страны в решении данной задачи.

Это наиболее сложный тип задания, где от обучающихся требуется самостоятельное формулирование критериев (линий) сравнения. Дальнейшее развитие этот вид сравнительной деятельности получает при изу-

чении предметов социально-гуманитарного цикла в старшей школе.

Вот, например, как выглядит усложнение операций на сравнение в старших классах при изучении географии (табл. 4).

Усложнение операций на сравнение

Результат ФГОС СОО	Планируемый предметный результат	Уровень		
		1. Знание / понимание (в т.ч. знание алгоритмов)	2. Применение по образцу для ре- шения задач	3. Творческое при- менение в новых, незнакомых, в т.ч. жизненных ситу- ациях (функцио- нальность)
1	2	3	4	5
10-й кл. Сформированность умений находить и использовать различные источники географической информации для получения новых знаний о природных и социально-экономических процессах и явлениях, выявления закономерностей и тенденций их развития, прогнозирования	Выбирать и использовать источники географической информации (картографические, ... ГИС), соответствующие решаемым задачам; определять и сравнивать по географическим картам различного содержания и другим источникам географической информации качественные и количественные показатели, характеризующие изученные географические объекты, процессы и явления	Определять и сравнивать по географическим картам различного содержания и другим источникам географической информации качественные и количественные показатели, характеризующие изученные географические объекты, процессы и явления; определять и сравнивать по статистическим данным темпы роста населения в крупных странах и регионах мира	Самостоятельно выбирать основания для сравнения: определять и объяснять различия возрастного и полового состава населения, структуры занятости населения в различных регионах мира на основе анализа источников географической информации	Самостоятельно выбрать необходимые источники информации, извлечь соответствующую информацию, проанализировать качественное и количественное сравнение, сделать вывод

Здесь уже обучающимся предстоит не только осуществить полное сравнение с выделением общих черт объектов и их различий, самостоятельно определить критерии сравнения, делать выводы на основе проведённого сопоставления, но и самостоятельно выбирать необходимые источники информации для осуществления сравнительного анализа. Таким образом, формируемое в соответствии с требованиями ФГОС умение обретает на уровне среднего общего образования полноту и завершённость.

Оценка метапредметных результатов

Отдельно следует остановиться на оценке метапредметных результатов освоения образовательных программ. Ещё раз обратимся к результатам широкомасштабного мониторинга. Он включал и данный вопрос. Обратимся к ответам учителей истории (рис. 5).

Каким образом Вы оцениваете метапредметные результаты обучения?

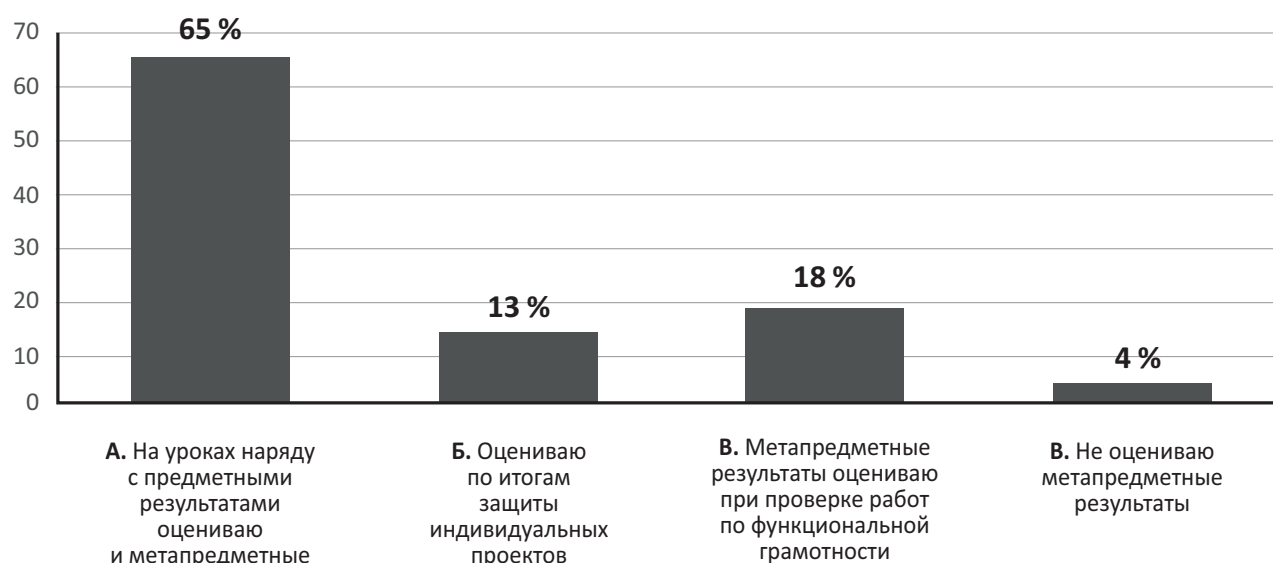


Рис. 5. Распределение учителей истории при ответе на вопрос о способах оценивания метапредметных результатов

Аналогичным образом ответили и учителя географии (64 % респондентов выбрали вариант А) и обществознания (62 % указали эту позицию).

Правомерен ли такой подход или для оценивания метапредметных результатов или нужно разрабатывать специальные задания? Опыт показывает, что возможно использование каждого из этих вариантов в процессе обучения по социально-гуманитарным предметам.

Как уже отмечалось, предметные результаты в ФГОС и ФОП сформулированы в деятельностной форме и органически связаны с метапредметными результатами (прежде всего с универсальными учебными познавательными действиями). Эта связь показана в разделе ФОП «Программа формирования универсальных учебных действий». Приведём выдержку из него [112].

ОБЩЕСТВЕННО-НАУЧНЫЕ ПРЕДМЕТЫ

Формирование универсальных учебных познавательных действий

Формирование базовых логических действий

Систематизировать, классифицировать и обобщать факты, составлять синхронистические и систематические таблицы.

Выявлять и характеризовать существенные признаки исторических явлений, процессов.

Сравнивать исторические явления, процессы (политическое устройство государств, социально-экономические отношения, пути модернизации и др.) по горизонтали (существовавшие синхронно в разных сообществах) и в динамике («было – стало») по заданным или самостоятельно определённым основаниям.

Использовать понятия и категории современного исторического знания (эпоха, цивилизация, исторический источник, исторический факт, историзм и др.).

Выявлять причины и следствия исторических событий и процессов.

Осуществлять по самостоятельно составленному плану учебный исследовательский проект по истории (например, по истории своего края, города, села), привлекая материалы музеев, библиотек, средств массовой информации; соотносить результаты своего исследования с уже имеющимися данными, оценивать их значимость.

Классифицировать виды деятельности человека: виды юридической ответственности по отраслям права, механизмы государственного регулирования экономики, современные государства по государственно-территориальному устройству, типы политических партий, общественно-политических организаций.

Сравнивать формы политического участия (выборы и референдум), проступок и преступление, дееспособность малолетних в возрасте от 6 до 14 лет и несовершеннолетних в возрасте от 14 до 18 лет, мораль и право.

Определять конструктивные модели поведения в конфликтной ситуации, находить конструктивное разрешение конфликта, преобразовывать статистическую и визуальную информацию о достижениях России в текст.

Использовать полученные знания для публичного представления результатов своей деятельности в сфере духовной культуры: выступать с сообщениями в соответствии с особенностями аудитории и регламентом.

Устанавливать и объяснять взаимосвязи между правами человека и гражданина и обязанностями граждан:

- устанавливать эмпирические зависимости между продолжительностью дня и географической широтой местности, между высотой Солнца над горизонтом и географической широтой местности на основе анализа данных наблюдений;
- классифицировать формы рельефа суши по высоте и по внешнему облику, классифицировать острова по происхождению;
- формулировать оценочные суждения о последствиях изменений компонентов природы в результате деятельности человека с использованием разных источников географической информации.

Формирование базовых исследовательских действий

Проводить измерения температуры воздуха, атмосферного давления, скорости и направления ветра с использованием аналоговых и (или) цифровых приборов и представлять результаты наблюдений в табличной и (или) графической форме.

Формулировать вопросы, поиск ответов на которые необходим для прогнозирования изменения численности населения Российской Федерации в будущем.

Представлять результаты фенологических наблюдений и наблюдений за погодой в различной форме (табличной, графической, географического описания).

Проводить по самостоятельно составленному плану небольшое исследование роли традиций в обществе.

Исследовать несложные практические ситуации, связанные с использованием различных способов повышения эффективности производства.

Работа с информацией

Проводить поиск необходимой исторической информации в учебной и научной литературе, аутентичных источниках (материальных, письменных, визуальных), публицистике и др. в соответствии с предложенной познавательной задачей.

Анализировать и интерпретировать историческую информацию, применяя приёмы критики источника, высказывать суждение о его информационных особенностях и ценности (по заданным или самостоятельно определяемым критериям).

Сравнивать данные разных источников исторической информации выявлять их сходство и различия, в том числе связанные со степенью информированности и позицией авторов.

Выбирать оптимальную форму представления результатов самостоятельной работы с исторической информацией (сообщение, эссе, презентация, учебный проект и др.).

Выбирать источники географической информации (картографические, статистические, текстовые, видео- и фотоизображения, компьютерные базы данных), необходимые для изучения особенностей хозяйства России.

Находить, извлекать и использовать информацию, характеризующую отраслевую, функциональную и территориальную структуру хозяйства России, выделять географическую информацию, которая является противоречивой или может быть недостоверной; определять информацию, недостающую для решения той или иной задачи.

Извлекать информацию о правах и обязанностях учащегося из разных адаптированных источников: заполнять таблицу и составлять план.

Из приведённого отрывка видно, что большинство предметных результатов по истории, географии и обществознанию полностью вписываются в содержащуюся в ФГОС рамку метапредметных результатов в части формирования познавательных универсальных учебных действий, а последние, в свою очередь, реализуются на предметном содержании. Поэтому при правильном подборе заданий возможно совместное оценивание предметных и метапредметных результатов. Иными словами, не обязательно создавать блок специальных заданий для оценки овладения школьниками универсальными учебными действиями и отводить для этого отдельное время.

Формируясь на предметном содержании, универсальное учебное действие становится надпредметным образованием и характеризует определённый уровень развития школьника. При самой тесной и органической связи предметных и метапредметных результатов к последним следует относиться как к *самостоятельному объекту обучения и оценивания*, а не только как к познавательному инструменту, способствующему усвоению предметного содержания. Важно, чтобы овладение универсальными учебными действиями было отражено в критериях оценивания. Только в этом случае метапредметный результат входит в сферу проверки и оценки.

Как отмечала О. А. Решетникова, «комплексный подход, который предполагает совокупную оценку предметных и метапредметных результатов обучения, реализуется за счёт расширения спектра проверяемых умений, входящих в перечень метапредмет-

ных результатов. Приоритетными становятся задания на объяснение, аргументацию, интеграцию, сравнение, классификацию и оценку» [85, с. 5].

Второй путь оценивания метапредметных результатов – разработка специальных заданий результатов – также перспективен. Такие задания можно использовать в ходе оценки функциональной грамотности обучающихся. Возможности и перспективы этого направления рассматривались в работах О. А. Котовой, Т. Е. Лисковой [39], И. А. Артасова, О. Н. Мельниковой [8], В. В. Барабанова, А. А. Жеребцова [13].

Специалистами ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения» выпущены сборники метапредметных заданий по истории, обществознанию и географии для основной и средней школы (2018 г.).

При разработке различных моделей заданий метапредметной направленности исходной основой стала признанная в методике преподавания структура познавательного задания, элементами которой выступают условие задания, требования (собственно вопросы и задания), а также виды познавательной деятельности, обеспечивающие выполнение данного задания. Метапредметный компонент может быть представлен в каждом из этих элементов. С этой точки зрения были выделены следующие типы заданий:

1) задания, условия которых содержат сведения из нескольких учебных предметов; требования могут быть различны, но они нацеливают на перенос или соотнесение этих знаний;

2) задания, построенные на монопредметном содержании, которое требует

преобразования с использованием познавательных универсальных учебных действий;

3) задания, условия которых не связаны непосредственно с учебным содержанием; требования нацеливают на привлечение знаний из разных учебных предметов и использования общеучебных умений.

Такой тип заданий обладает значительным педагогическим потенциалом. Их невыполнение учеником с очевидностью выявляет дефициты именно в овладении способами деятельности, а не пробелы в знаниях.

Вот пример такого задания из курса обществознания.

Задание 9

Задание. Прочитайте текст и выполните задание.

В республиках президенты и парламенты избираются населением на ограниченный срок. В монархиях главы государств имеют пожизненную власть, получаемую по наследству. В современном мире из 194 государств, признанных ООН в качестве независимых, около 30 являются монархиями.

По каким линиям (показателям, признакам) сравниваются монархии и республики? Установите три линии сравнения. С использованием предложенного текста проведите сопоставительный анализ, внесите данные в таблицу.

Линии сравнения	Монархия	Республика

Опыт применения этого задания показал, что несложное, на первый взгляд, оно вызывает у многих девятиклассников затруднение. Особенно сложным оказывается формулиро-

вание линий сравнения. Полученный результат является для учителя важным сигналом усиления работы именно в данном направлении.

Критериальное оценивание

Одним из завершающих действий представленного выше алгоритма оценивания является формулирование критериев оценивания выполнения задания на основе выделенных действий.

Принято выделять два способа оценивания: нормативное и критериальное. Строго говоря, любое оценивание базируется

на определённых критериях. Есть они и при оценивании традиционным способом с использованием пятибалльной шкалы. Однако сам характер критериев и метод присвоения и подсчёта баллов различаются в каждом из способов оценивания.

Приведём отрывок из Положения о единых требованиях к оценке знаний, умений и навыков по различным предметам, которое использовалось в 90-е годы.

3. Критерии и нормы оценочной деятельности

3.1. В основу критериев оценки учебной деятельности учащихся положены объективность и единый подход. При 5-балльной оценке для всех установлены общедидактические критерии.

Оценка «5»

1. Знание, понимание, глубина усвоения обучающимся всего объёма программного материала.
2. Умение выделять главные положения в изученном материале, на основании фактов и примеров обобщать, делать выводы, устанавливать межпредметные и внутрипредметные связи, творчески применять полученные знания в незнакомой ситуации.

3. Отсутствие ошибок и недочётов при воспроизведении изученного материала, при устных ответах устранение отдельных неточностей с помощью дополнительных вопросов учителя, соблюдение культуры письменной и устной речи, правил оформления письменных работ.

Оценка «4»

1. Знание всего изученного программного материала.
2. Умение выделять главные положения в изученном материале, на основании фактов и примеров обобщать, делать выводы, устанавливать внутриспредметные связи, применять полученные знания на практике.
3. Незначительные (негрубые) ошибки и недочёты при воспроизведении изученного материала, соблюдение основных правил культуры письменной и устной речи, правил оформления письменных работ.

Оценка «3»

(уровень представлений, сочетающихся с элементами научных понятий)

1. Знание и усвоение материала на уровне минимальных требований программы, затруднение при самостоятельном воспроизведении, необходимость незначительной помощи преподавателя.
2. Умение работать на уровне воспроизведения, затруднения при ответах на видоизмененные вопросы.
3. Наличие грубой ошибки, нескольких негрубых при воспроизведении изученного материала, незначительное несоблюдение основных правил культуры письменной и устной речи, правил оформления письменных работ.

Оценка «2»

1. Знание и усвоение материала на уровне ниже минимальных требований программы, отдельные представления об изученном материале.
2. Отсутствие умений работать на уровне воспроизведения, затруднения при ответах на стандартные вопросы.
3. Наличие нескольких грубых ошибок, большого числа негрубых при воспроизведении изученного материала, значительное несоблюдение основных правил культуры письменной и устной речи, правил оформления письменных работ.

Оценка самостоятельных письменных и контрольных работ

Оценка «5» ставится, если ученик:

- 1) выполнил работу без ошибок и недочётов;
- 2) допустил не более одного недочёта.

Оценка «4» ставится, если ученик выполнил работу полностью, но допустил в ней:

- 1) не более одной негрубой ошибки и одного недочёта;
- 2) или не более двух недочётов.

Оценка «3» ставится, если ученик правильно выполнил не менее половины работы или допустил:

- 1) не более двух грубых ошибок;
- 2) или не более одной грубой и одной негрубой ошибки и одного недочёта;
- 3) или не более двух-трёх негрубых ошибок;
- 4) или одной негрубой ошибки и трёх недочётов;
- 5) или при отсутствии ошибок, но при наличии четырёх-пяти недочётов.

Оценка «2» ставится, если ученик:

- 1) допустил число ошибок и недочётов, превосходящее норму, при которой может быть выставлена оценка «3»;
- 2) или если правильно выполнил менее половины работы.

Такую модель оценивания, при которой определённый набор обобщённых показателей получает чёткое выражение в баллах в рамках пятибалльной шкалы, принято называть нормативным оцениванием.

Нормативный подход к оцениванию широко используется и сегодня. Он привычен для учителей, учеников и родителей, достаточно прост в использовании. Нормативное оценивание ориентировано на отражение результата, определяемого знаниями [35, с. 82], которые фиксируются в содержании учебного предмета. Одной из его важнейших черт

является «вычитательный» характер такого оценивания, выраженный в отметках.

В методических рекомендациях по внутришкольному оцениванию, подготовленных ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», также представлены различные варианты нормативного оценивания по пятибалльной шкале применительно к определённым видам и формам оценочной деятельности, включая устные ответы обучающихся.

Приведём пример по учебному предмету «География» [91, с. 19].

При оценивании устных ответов принимаются во внимание:

- правильность ответа по содержанию, свидетельствующая о понимании изученного материала;
- полнота ответа;
- умение практически применять свои знания;
- последовательность изложения и речевое оформление ответа.

Отметка «5» ставится, если обучающийся обнаруживает понимание материала, может самостоятельно сформулировать и (или) обосновать свой ответ, привести необходимые примеры, допускает единичные ошибки, которые сам исправляет.

Отметка «4» ставится, если обучающийся даёт ответ, в целом соответствующий оценке «5», но допускает неточности и исправляет их с помощью учителя.

Отметка «3» ставится, если обучающийся в ответе на вопрос не всегда демонстрирует понимание изученного, излагает материал недостаточно полно и последовательно, не способен самостоятельно применять знания, нуждается в наводящих вопросах учителя.

Отметка «2» ставится, если обучающийся не усвоил и не раскрыл основное содержание материала, не делает выводов и обобщений, при ответе допускает более двух грубых ошибок, которые не может исправить даже при помощи наводящих вопросов учителя.

Для оценки устного ответа по обществознанию была предложена система критериев, включающая следующие показатели: действия с обществоведческими понятиями (корректное использование понятий, терминов, соответствующих изучаемому разделу, теме урока, раскрытие смысла термина / понятия с выделением ведущих признаков, классификация понятий по заданным критериям, отсутствие фактических ошибок при употреблении понятий / терминов) [93, с. 14].

Обратимся ещё раз к приведённому выше Положению о единых требованиях к оценке. Мы видим, что выделенные показатели, на основе которых осуществляется оценивание, по сути дела являются критериями, хотя

и носят очень общий характер. Это допускает различную интерпретацию результатов, что может вести к субъективизму в оценивании. Дальнейшая конкретизация этих критериев применительно к разным видам ответов и работ учеников идёт только по линии учёта количества ошибок и недочётов.

Более точным и обладающим большей дифференцирующей силой стал другой подход к оцениванию, за которым и закрепилось название «критериальное оценивание». Его продвижению способствовало появление контрольно-измерительных материалов, разрабатываемых для ОГЭ, ЕГЭ, а в дальнейшем для Всероссийских проверочных работ (ВПР). Каждое используемое в этих материалах за-

дание сопровождалось развёрнутой системой критериев оценки. Постепенно критериальная система стала переходить на внутришкольный уровень. Важно подчеркнуть, что в процедурах внешнего оценивания применяются критерии, имеющие схожую структуру:

- задаётся модель ответа обучающегося (количество элементов в ответе);
- назначаются баллы за каждый правильно выполненный элемент (они суммируются);
- предлагаются возможные содержательные ответы (модели ответов) для некоторых типов заданий;
- предлагаются инструкции для проверки ответов;
- указываются обязательные или необязательные элементы в ответе.

Таким образом, критерии определяют структуру записи ответа обучающегося на вопросы в задании, задают содержательные параметры ответов, что позволяет использовать такие критерии и в учебном процессе. Это учитывалось и при разработке банков заданий для текущего и тематического оценивания.

Обратим внимание на особенности критериев для оценивания ответов обучающихся, используемых в ВПР. К их числу относится составной вариант системы оценивания в критерии. Приведём пример из демонстрационного варианта работы для 10-го класса по обществознанию (задание 7) [58].

Прочитайте текст и выполните задания

Стадия раннеродовой общины характеризуется простым присваивающим хозяйством. Но эта стадия не была единообразной, за 25–30 тысяч лет её существования человечество прошло значительный путь развития. В несколько раз расширился ассортимент орудий труда. Развивались трудовые навыки человека. Труд был простой кооперацией, т. е. сотрудничеством, при этом существовавшее уже в праобщине естественное разделение труда по полу и возрасту получило дальнейшее развитие. Мужчина стал преимущественно охотником, женщина сосредоточилась на собирательстве, на домашнем хозяйстве, дети и старики помогали трудоспособным членам общины. Совокупной добычи общины во всех областях её присваивающей деятельности едва хватало для обеспечения её жизненных потребностей. И тем самым для раннепервобытной общины становились необходимы коллективная собственность и уравнительное, или равнообеспечивающее, распределение.

В такой общине большое значение придавалось рубежу перехода из категории подростков в категорию взрослых людей. Этот переход сопровождался определёнными испытаниями и торжественными обрядами. Так, у аборигенов Австралии юношу учили владеть охотничьим и боевым оружием. Инициация, т. е. посвящение во взрослость, была кульминацией процесса социализации.

В общине действовал принцип народовластия. При этом, естественно, особый авторитет имели зрелые, умудрённые опытом люди. Из их среды обычно выходили главари, вожди.

Существовали социальные нормы, т. е. обязательные, общественно-охраняемые правила поведения – разделения труда, сотрудничества, распределения и др. Применяясь из поколения в поколение, они становились обычаями.

Особое место в духовном творчестве занимали мифы, объяснявшие происхождение явлений природы и человеческих установлений. При этом мифологическое время в сознании человека той эпохи не отделялось от настоящего: оно отражалось в обычаях и воспроизводилось в священных обрядах.

(По В. П. Алексееву, А. И. Першицу)

1. Какие социальные нормы, упоминаемые в тексте, существовали в раннеродовой общине? Как они становились обычаями? Какие роли выполняли в общине мужчины, женщины, дети, старики?

2. В тексте содержатся характеристики четырёх сфер жизни общества на ранних стадиях его существования. Назовите эти сферы жизни общества. (Укажите их в соответствующей графе таблицы.) Определите, к каким сферам относятся характеристики из списка, и запишите их номера в соответствующие ячейки таблицы.

Список характеристик:

- | | |
|-------------------------------|------------------------------------|
| 1) формирование власти вождей | 6) простое присваивающее хозяйство |
| 2) мифологизм | 7) изготовление орудий труда |
| 3) инициация как социализация | 8) особенности мышления людей |
| 4) социальные нормы | 9) разделение труда |
| 5) народовластие | 10) уравнительное распределение |

3. Можно ли утверждать, что обществу на рассматриваемой стадии был присущ общественный прогресс? С опорой на текст и знания по истории и обществознанию обоснуйте свой вывод. (Вывод должен быть сформулирован в виде развёрнутого предложения.)

Содержание верного ответа и указания по оцениванию (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Баллы										
<p>Правильный ответ должен содержать следующие <u>элементы</u>.</p> <p>1. <u>Ответы на вопросы по тексту</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • социальные нормы по тексту: нормы разделения труда, сотрудничества, распределения. <p>(Ответ засчитывается при указании трёх примеров норм.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • применение норм из поколения в поколения делало их обычаями; • мужчина стал преимущественно охотником, женщина сосредоточилась на собирательстве, на домашнем хозяйстве, дети и старики помогали трудоспособным членам общины. <p>Ответы могут быть даны в сжатом изложении соответствующих фрагментов текста.</p> <p>2. <u>Составление таблицы</u>:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Сферы жизни общества</th> <th style="text-align: center;">Характеристики</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Экономическая</td> <td style="text-align: center;">6, 7, 9, 10</td> </tr> <tr> <td>Социальная</td> <td style="text-align: center;">3, 4</td> </tr> <tr> <td>Духовная</td> <td style="text-align: center;">2, 8</td> </tr> <tr> <td>Политическая</td> <td style="text-align: center;">1, 5</td> </tr> </tbody> </table> <p>Сферы жизни общества могут быть названы в любой последовательности.</p> <p>3. <u>Ответ на вопрос с обоснованием</u>, например:</p> <p>а) дан утвердительный вывод и приведено обоснование (общественный прогресс выражался в изменениях орудий труда, развитии социальных связей в общине);</p> <p>б) дан отрицательный ответ и приведено обоснование (за этот период качественных скачков в развитии общество не произошло; преобладал традиционный характер отношений, в этих условиях можно говорить о развитии, но не о прогрессе).</p> <p>Элементы ответа могут быть сформулированы иначе.</p>	Сферы жизни общества	Характеристики	Экономическая	6, 7, 9, 10	Социальная	3, 4	Духовная	2, 8	Политическая	1, 5	
Сферы жизни общества	Характеристики										
Экономическая	6, 7, 9, 10										
Социальная	3, 4										
Духовная	2, 8										
Политическая	1, 5										
1. Ответ на вопросы по тексту	2										
Даны ответы на три вопроса по тексту	2										
Даны ответы на два любых вопроса по тексту	1										
Дан ответ на один любой вопрос по тексту ИЛИ Ответ неправильный	0										
2. Составление таблицы	4										
Верно указаны все сферы жизни общества и распределены характеристики	4										
Верно указаны все сферы жизни общества, номер одной характеристики записан в неверную ячейку	3										
Верно указаны все сферы жизни общества, номера двух характеристик записаны в неверные ячейки	2										

Содержание верного ответа и указания по оцениванию (допускаются иные формулировки ответа, не искажающие его смысла)	Баллы
Верно указаны все сферы жизни общества, номера трёх характеристик записаны в неверные ячейки	1
Иные варианты ответа, не соответствующие критериям на 4, 3, 2, 1 балла	0
3. Ответ на вопрос с обоснованием вывода	1
Дан утвердительный ответ или отрицательный ответ на вопрос с обоснованием	1
Приведены общие рассуждения, не соответствующие требованию задания ИЛИ Ответ неправильный	0
Максимальный балл	7

В этом задании критерии отражают проверку следующих предметных и метапредметных результатов:

- владеть знаниями об обществе как целостной развивающейся системе в единстве и взаимодействии основных сфер и социальных институтов;
- классифицировать и типологизировать на основе предложенных критериев используемые в социальных науках понятия и термины;
- уметь устанавливать, выявлять, объяснять и конкретизировать примерами причинно-следственные, функциональные, иерархические и другие связи;
- выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых социальных явлениях и процессах;
- выявлять причинно-следственные связи социальных явлений и процессов и актуализировать познавательную задачу, выдвигать гипотезу её решения, находить аргументы для доказательства своих утверждений, задавать параметры и критерии решения;
- владеть навыками получения социальной информации из источников разных типов, самостоятельно осуществлять поиск, анализ, систематизацию и интерпретацию информации различных видов и форм представления.

Здесь в наибольшей степени отражается суммарный результат ответов, в то же время он позволяет корректировать подготовку обучающегося, так как показывает, где он встретил трудности в выполнении задания, какие допустил ошибки. Представляется, что в обозримом будущем влияние этой процедуры на преподавание учебных предметов будет расти, поэтому необходимо и сближение систем оценивания, применяемых в заданиях работы и в текущем оценивании по предмету.

Для продвижения критериального оценивания многое было сделано научным коллективом под руководством Г. С. Ковалевой. В работах этого коллектива, а также в публикациях других авторов были показаны специфика и преимущества этой системы. В частности, отмечалось, что в её основе лежат цели обучения (результаты освоения учебных программ), а не некая норма – уровень, достигаемый большинством обучающихся.

В аналитическом докладе «Типовые критерии оценки достижения результатов обучающихся в соответствии с ФГОС основного общего образования» в 2020 году был предложен следующий набор обобщённых критериев для оценивания предметных результатов: *знание и понимание, применение, функциональность*. Под критерием понимается признак, на основании которого производится

оценка, определение или классификация исследуемого объекта, свойство изучаемого объекта, которое позволяет судить о его состоянии и уровне функционирования и развития [6, с. 7].

При этом каждый критерий предполагает набор показателей, что представляется очень важной идеей. *Знание и понимание* в зависимости от видов деятельности обучающихся предполагают оценку процедурных знаний (алгоритмов) у обучающихся [6, с. 7]. Критерий «применение» включает оценку использования теоретического материала

при решении учебных задач школьниками особенности преобразования информации при решении учебных задач или проблемных ситуаций. Функциональность – использование теоретического материала, методологического и процедурного знания при решении внеучебных проблем, различающихся сложностью предметного содержания. Эти подходы учитывались при разработке ФГОС.

О том, насколько широко используется критериальное оценивание, можно в определённой степени судить по результатам упомянувшегося мониторинга (рис. 6).

Используете ли Вы критериальную систему оценивания?

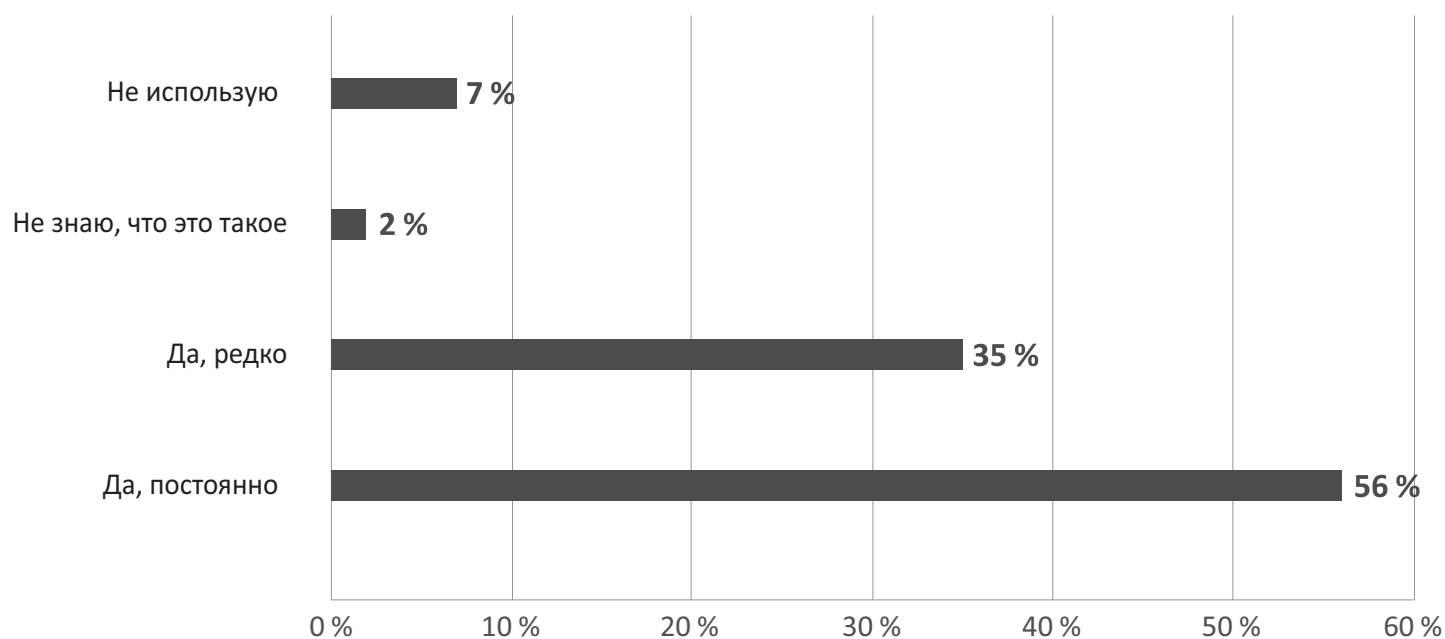


Рис. 6. Распределение учителей общественности при ответе на вопрос о регулярности использования критериального оценивания

Как видим, более половины учителей заявляют о применении новой модели оценивания.

Ещё раз подчеркнём, что правильно осуществлённое критериальное оценивание имеет ряд положительных черт.

При критериальном подходе обучающимся заранее известны критерии оценивания,

что помогает им лучше понимать учебные цели, принимать оценку как справедливую. Родители получают объективные доказательства уровня обученности своего ребёнка, возможность отслеживать результаты в обучении ребёнка и обеспечивать ему необходимую поддержку. Использование этого подхода к описанию достижения планируемых резуль-

татов для оценки предметных и метапредметных результатов при выполнении типовых контрольных оценочных заданий позволяет повысить объективность оценки и обеспечить индивидуальное развитие обучающихся.

Критериальное оценивание – процесс, основанный на анализе и оценке образовательных достижений обучающихся по комплексу взаимосвязанных показателей. В этом отношении оно сходно с традиционным нормативным оцениванием, при котором отметка выставляется с учётом степени достижения определённых требований (полнота изложения, выражение мысли своими словами, приведение примеров и т. п.). При этом критериальное оценивание осуществляется «методом прибавления», когда каждое проявленное умение или усвоенное положение добавляет баллы к уже полученному результату, а нормативное оценивание – «методом вычитания» из эталонного ответа на 5 баллов ошибок и промахов ученика.

Уже накопленный опыт критериального оценивания показывает многообразие подходов к определению оснований, признаков, на основе которых принимается решение по оценке. Их диапазон колеблется от предельно обобщённых положений (знать, понимать, применять), служащих общим ориентиром, рамкой оценочной деятельности, до критериев оценки выполнения отдельных заданий.

Нормативный и критериальный подходы могут органично сочетаться в единой системе оценивания по предмету. Это наглядно показано в разработанных специалистами ФГБНУ «ИСМО» (рук. А. Ю. Лазебникова) методических рекомендациях по внутришкольному оцениванию по учебным предметам учебного плана для начальной [95] и основной школы. Отмечается, что критериальный подход может быть реализован, в первую очередь, применительно к оценке интегрированных и практико-ориентиро-

ванных результатов освоения программы: проекту, лабораторным и практическим работам, работе с исторической и географической картой, историческим источником. Выработать обоснованные критерии оценивания позволила проведённая детализация (декомпозиция, операционализация) отдельных образовательных результатов. В то же время нормативный подход целесообразно использовать для текущего оценивания, включающего такие формы, как устный ответ, самостоятельная работа.

В ряде случаев показан «балльный вес» каждой критериальной позиции, который затем переводится в привычные пятибалльные отметки. Для того чтобы оценивание было более дифференцированным и точным, выделяются возможные уровни достижения данного параметра, которые также соотносятся с традиционным нормативным оцениванием. Уровни относятся как к знаниевой (воспринимает, распознаёт, представляет в преобразованном виде и др.), так и к деятельностной (применяет по образцу, применяет в изменённой ситуации, понимает способ действий, преобразует способ действий) составляющим планируемого результата освоения образовательной программы.

В указанных выше методических рекомендациях по текущему оцениванию сделан важный шаг в направлении создания единой системы внутришкольного оценивания. Подробное её рассмотрение – предмет следующей главы. Здесь же только отметим, что основа рекомендаций состоит в том, что система оценки должна:

- отражать содержание и критерии оценки, формы представления результатов оценочной деятельности;
- обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения программы основного общего образования, позволяющий осуществлять оценку предметных и метапредметных результатов;

- предусматривать оценку и учёт результатов использования разнообразных методов и форм обучения, взаимно дополняющих друг друга, в том числе проектов, практических, командных, исследовательских, творческих работ, самоанализа и самооценки, взаимооценки, наблюдения, испытаний (тестов);
- предусматривать оценку динамики учебных достижений обучающихся;
- обеспечивать возможность получения объективной информации о качестве подготовки обучающихся в интересах всех участников образовательных отношений [92, с. 4–5].

В качестве примера целостного подхода рассмотрим общие требования к предметным результатам по обществознанию в основной школе. Они ориентируются на применение знаний, умений и навыков обучающимися в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях, а также на успешное обучение на следующем уровне образования.

С опорой на предметные результаты выявляются компоненты, отражающие применение знаний и умений обучающимися, так как сформулированы в деятельностной форме для каждого изучаемого раздела в обществоведческом курсе; определяют минимум содержания гарантированного государством основного общего образования, построенного в логике изучения каждого учебного предмета; усиливают акценты на изучение явлений и процессов современной России и мира в целом, современного состояния науки.

Эти положения требуют использования контрольных заданий или заданий для формирующего контроля, которые обеспечивают проверку знаний, выявляют умения обучающихся и используются учителем для диагностики в процессе всего периода обучения. Учителю важно не просто выставить отметки за выполнение (или невыполнение) заданий, содержательно связанных с изучаемой

темой, но представлять, как конкретное задание оценивает образовательные результаты, и с их помощью выявить достижения и дефициты есть у обучающихся, а в дальнейшем выбирать соответствующие методы и приёмы обучения для преодоления дефицитов.

Предметные результаты по обществознанию проверяются существующими средствами контроля и оценки как в ходе государственной итоговой аттестации, так и в процессе оценочной деятельности на уроках или по периодам обучения. К средствам контроля и оценки на уроках обществознания относятся устный опрос, выполнение контрольных заданий в устной и письменной форме. Устный опрос включает перечень вопросов по теме урока или тематического раздела обществоведческого курса. Письменная работа включает задания в форме тестов с закрытыми и открытыми вопросами с балльной системой оценивания и применяется в ходе текущего, тематического, промежуточного и итогового контроля.

В контексте оценочной деятельности учитель обществознания осуществляет отбор объектов оценивания из числа предметных результатов, представленных в ФГОС ООО, рабочей программе. При этом нужно исходить из того, что не все результаты проверяются с помощью контрольных оценочных процедур в ходе внутришкольного оценивания. Учитель ориентируется на те из ПР, которые могут быть представлены в критериях, имеющих как количественные, так и качественные характеристики. К их числу относятся следующие критерии:

- освоение и применение системы знаний <...>;
- умение приводить примеры (в том числе моделировать ситуации) деятельности людей, социальных объектов, явлений, процессов определённого типа в различных сферах общественной жизни,

- их структурных элементов и проявлений основных функций <...>;
- умение классифицировать по разным признакам (в том числе устанавливать существенный признак классификации) социальные объекты, явления, процессы, относящиеся к различным сферам общественной жизни, их существенные признаки, элементы и основные функции <...>;
 - умение сравнивать (в том числе устанавливать основания для сравнения) деятельность людей, социальные объекты, явления, процессы в различных сферах общественной жизни, их элементы и основные функции;
 - умение устанавливать и объяснять взаимосвязи социальных объектов, явлений, процессов в различных сферах общественной жизни, их элементов и основных функций, включая взаимодействия общества и природы, человека и общества, сфер общественной жизни, гражданина и государства; связи политических потрясений и социально-экономических кризисов в государстве;
 - умение использовать полученные знания для объяснения (устного и письменного) сущности, взаимосвязей явлений, процессов социальной действительности, в т. ч. для аргументированного объяснения <...>;
 - умение решать в рамках изученного материала познавательные и практические задачи <...>;
 - овладение смысловым чтением текстов обществоведческой тематики <...>;
 - овладение приёмами поиска и извлечения социальной информации (текстовой, графической, аудиовизуальной) по заданной теме из различных адаптированных источников (в том числе учебных материалов) и публикаций средств массовой информации (далее – СМИ)

с соблюдением правил информационной безопасности при работе в интернете <...>;

- умение анализировать, обобщать, систематизировать, конкретизировать и критически оценивать социальную информацию, включая экономико-статистическую, из адаптированных источников (в том числе учебных материалов) и публикаций СМИ, соотносить её с собственными знаниями <...>;
- приобретение опыта использования полученных знаний, включая основы финансовой грамотности, в практической (включая выполнение проектов индивидуально и в группе) деятельности, в повседневной жизни для реализации и защиты прав человека и гражданина, прав потребителя (в том числе потребителя финансовых услуг) и осознанного выполнения гражданских обязанностей <...>.

Достижение планируемых результатов демонстрирует связь между стандартом и качеством образования, деятельностью учителя обществознания и системой оценки результатов освоения программы по предмету.

Ориентация на предметные результаты нацеливает учителя обществознания на их включение в контекст любого урока, формирует его содержательный каркас, способствует эффективной организации познавательной деятельности обучающихся с выходом на оценивание каждого ПР за счёт использования разных типов заданий, включающих элементы контроля знаний и умений, или полностью направленных на контроль по учебному предмету. Важный шаг в планировании оценочной деятельности связан с отнесением каждого из заданий, отобранных для определённого этапа учебного процесса, с конкретным образовательным результатом, на достижение которого будет направлена учебная деятельность и достижение которого будет оцениваться. Соответственно,

на конкретные образовательные результаты важно ориентировать отбор заданий, которые учитель планирует предъявить классу, группе учащихся и индивидуально отдельному обучающемуся.

Основные выводы

1. Постепенный переход в обучении из «зубовской» парадигмы к деятельностному подходу привёл к трансформации основного объекта оценочной деятельности. В федеральных государственных образовательных стандартах были определены требования к образовательным результатам, выраженные в деятельностной форме. Особая роль в предметных результатах была отведена познавательным действиям по осмыслению и преобразованию учебного содержания.

2. Требования к образовательным результатам, зафиксированные в ФГОС, были конкретизированы, непосредственно связаны с дидактическими единицами учебного содержания, распределены по годам обучения в федеральных образовательных программах; так эти требования стали планируемыми результатами освоения программ. Проведённые исследования показали, что в ряде случаев требуется дальнейшее преобразование (операционализация) этих результатов, позволяющая определить основные познавательные операции, осуществляемые для их достижения. Тем самым создаётся основа для разработки (выбора) нужного задания и разработки системы критериев оценки его выполнения.

3. Большинство предметных результатов по истории, географии и обществознанию

полностью вписываются в содержащуюся в ФГОС рамку метапредметных результатов в части формирования познавательных универсальных учебных действий, а последние, в свою очередь, реализуются на предметном содержании. Поэтому при правильном подборе заданий возможно совместное оценивание предметных и метапредметных результатов. Формируясь на предметном содержании, универсальное учебное действие становится надпредметным образованием и характеризует определённый уровень развития школьника. При самой тесной и органической связи предметных и метапредметных результатов к последним следует относиться как к самостоятельному объекту обучения и оценивания, а не только как к познавательному инструменту, способствующему усвоению предметного содержания.

4. Нормативный и критериальный подходы могут органично сочетаться в единой системе оценивания по предмету. Критериальный подход может быть реализован, в первую очередь, применительно к оценке интегрированных и практико-ориентированных результатов освоения программы: проекту, лабораторным и практическим работам, работе с исторической и географической картой, историческим источником. Выработать обоснованные критерии оценивания позволила проведённая детализация (декомпозиция, операционализация) отдельных образовательных результатов. В то же время нормативный подход целесообразно использовать для текущего оценивания, включающего такие формы, как устный ответ, самостоятельная работа.

Глава 3

СИСТЕМА ВНУТРИШКОЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ЕДИНСТВЕ И ВЗАИМОСВЯЗИ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ

Нормативные, методологические и научно-педагогические основы разработки единой системы внутришкольного оценивания

Нормативные документы составляют основу системы внутришкольного оценивания образовательных результатов обучающихся по общественно-научным дисциплинам.

Объективная оценка качества образования – важнейшая задача, решение которой в масштабах государства, региона, отдельной образовательной организации позволяет выявить, насколько эффективно функционируют различные составные части системы образования на соответствующем уровне, и принять управленческие решения. В оценку качества образования включают ряд показателей, одним из которых является качество подготовки обучающихся. В ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ в ред. от 08.08.2024) качество образования определяется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, <...> в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [111].

Общие подходы к внутришкольному оцениванию достижений обучающегося на современном этапе определяются, как уже отмечалось, Федеральными государственными стандартами основного общего и среднего общего образования (ФГОС ООО и ФГОС

СОО) и конкретизируются Федеральными образовательными программами основного общего и среднего общего образования (ФОП ООО и ФОП СОО).

В нормативных документах названы различные виды «внутренней оценки». В ФОП ООО и ФОП СОО перечислены стартовая диагностика, текущая и тематическая оценка, итоговая оценка, промежуточная аттестация, психолого-педагогическое наблюдение, внутренний мониторинг образовательных достижений обучающихся [112; 113]. В качестве важнейшей компетенции педагога, реализующего основную образовательную программу, названо умение «реализовывать педагогическое оценивание деятельности обучающихся в соответствии с требованиями Стандарта, включая: проведение стартовой и промежуточной диагностики, внутришкольного мониторинга, осуществление комплексной оценки способности обучающихся решать учебно-практические и учебно-познавательные задачи; использование стандартизированных и нестандартных работ; проведение интерпретации результатов достижений обучающихся» [110].

Научные исследования, монографии, статьи и обращённые к учителям научно-методические материалы и пособия [6; 43; 54; 67; 91; 92; 93] раскрывают обновлённые подходы к роли оценивания в образовательной деятельности, связанные с разработкой и принятием стандартов нового поколения. Обзор широкого круга научно-педагогической литературы нашёл отражение в главе 1 монографии.

Анализ сложившихся практик проведения внутришкольного оценивания

Данные мониторинга

Мониторинг ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева» «Проблемы реализации Федеральных образовательных программ ООО и СОО», проведённый в 2024 г., выявил наиболее распространённые в практике обучения виды и формы внутришкольного оценивания, а также мнения учителей о наиболее продуктивных из них. Полученные данные позволили проанализировать отношение учителей к процессу внутришкольного оценивания и определить некоторые общие тенденции и особенности, проявляющиеся при оценивании образовательных результатов при изучении общественно-научных предметов (истории, географии, обществознания). Опрашиваемые учителя отметили, что информация о результатах усвоения содержания предмета, полученная в результате внутреннего оценивания, более значима для

организации познавательной деятельности, чем внешнее оценивание. Например, ответы респондентов, учителей истории, на вопрос «Какие виды и формы оценивания результатов обучения в ходе учебных занятий позволяют, на Ваш взгляд, сделать вывод об усвоении содержания предмета?» показали, что судить о результатах усвоения обучающимися содержания предмета позволяют организуемые самим педагогом оценочные процедуры, и только 10 % респондентов отметили роль внешнего оценивания. Данная точка зрения заслуживает внимания, так как отражает понимание учителями целей и функций внутреннего оценивания.

Данные мониторинга свидетельствуют об использовании учителями разнообразных способов, видов и форм оценивания. Например, опрошенные учителя обществознания (см. рис. 7) показали предпочтение оценивания такого вида деятельности, как выполнение тестовых заданий, более 20 % опрошенных отметили оценивание докладов, презентаций и проектов.

Какие виды оценивания Вы чаще всего используете в ходе внутришкольного контроля?

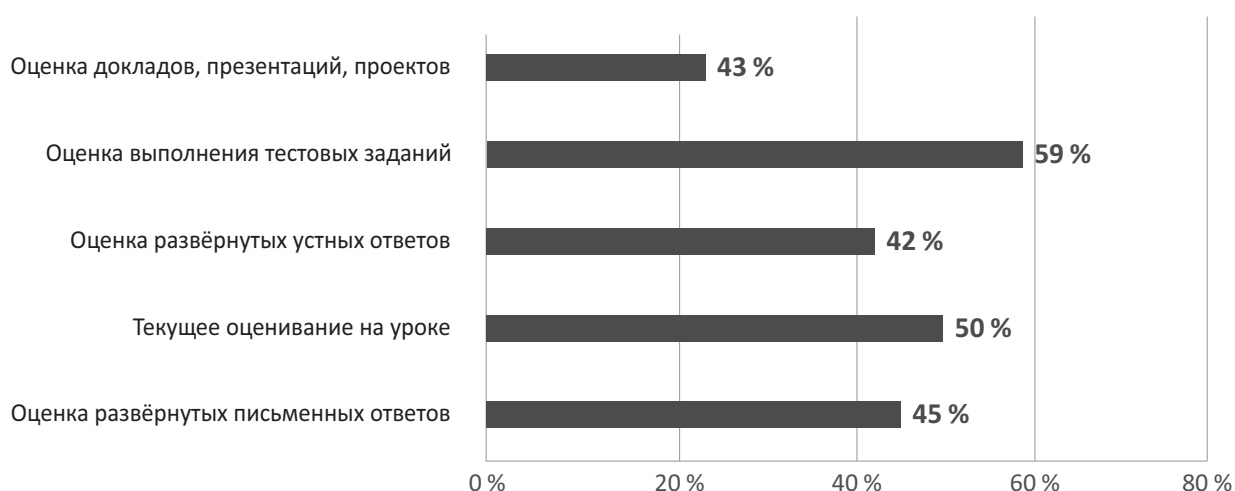


Рис. 7. Распределение учителей обществознания по предпочтению видов внутришкольного контроля (можно было дать два ответа)

Опрошенные учителя истории особое внимание уделяют оцениванию письменных работ (самостоятельных и контрольных) и устных ответов (26 % и 24 % соответственно), тестирование указали 13 %, проекты – 10 %, 17 % выделили работу с исторической картой. Ответы учителей географии свидетельствуют о значении оценивания практических работ, при этом опрошенные указывают на сложность данного оценивания. При проведении текущего и тематического контроля по предмету опрошенные учителя активно используют все имеющиеся в их распоряжении методические материалы. Так, ответы на вопрос «Какими материалами Вы пользуетесь при проведении текущего и тематического контроля?» показывают, что и учителя истории, и учителя обществознания чаще всего обращаются к банку заданий ФИПИ. Используются также тестовые электронные материалы, размещённые в интернете (второй после обращения к банку заданий выбор учителей истории), и материалы, опубликованные в различных печатных изданиях: сборниках заданий, тестов и пр. (второй выбор учителей обществознания). Причём респонденты указывают, что в этом плане методическая поддержка преподавания общественно-научных предметов недостаточна. Опрошенные учителя создают для текущего и тематического оценивания собственные разработки (доля ответов учителей истории составила 27 %, учителей обществознания – 32 %). В целом, ответы респондентов подтверждают отмеченную в научно-методической литературе особенность: при выборе способа, вида

и формы оценивания и при отборе заданий учителя, в первую очередь, ориентируются на параметры внешнего оценивания, измерительные материалы, используемые при проведении ВПР и государственной итоговой аттестации [44]. Однако следует отметить, что факт самостоятельной разработки учителями материалов для проведения оценивания не является свидетельством их высокого качества. Об этом можно судить на основе анализа материалов для текущего и тематического оценивания, разрабатываемых учителями и методистами и представленных на различных интернет-платформах и web-страницах: значительная их доля проверяет «то, что легче проверить», фактический материал, овладение понятиями на уровне воспроизведения определений, решение простейших учебных задач. Только небольшое число материалов для оценивания разрабатывается с фокусировкой на овладении способами действия, достижении предметных и метапредметных результатов. Планируемые результаты как объекты оценивания пока ещё не стали основой для индивидуальной разработки материалов и проведения процедур внутришкольного оценивания.

Сопоставление полученных данных об оценивании с ответами респондентов на вопросы о причинах затруднений в овладении содержанием общественно-научных учебных предметов (см. рис. 8–10) показывает, что мнения учителей о факторах, которые влияют на успешность школьников в овладении содержанием предмета, не во всём совпадают.

Что Вы считаете основными причинами затруднений школьников в овладении содержанием курсов истории?



Рис. 8. Распределение учителей истории при ответе на вопрос о причинах затруднений в овладении содержанием курса

Каковы, на Ваш взгляд, причины затруднений в овладении содержанием курса?

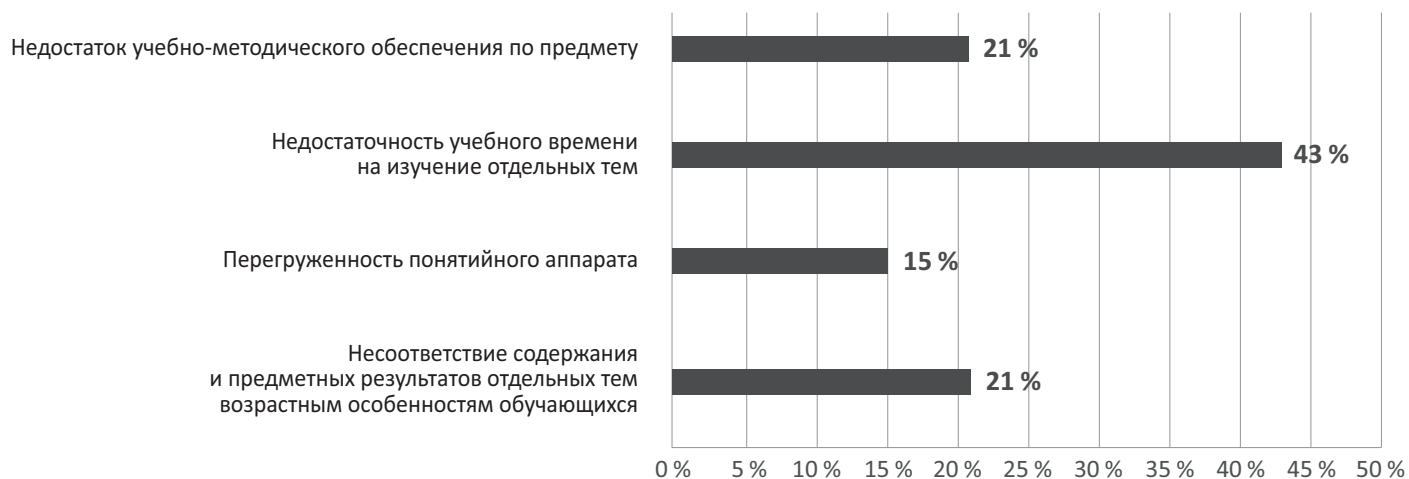


Рис. 9. Распределение учителей географии при ответе на вопрос о причинах затруднений в овладении содержанием курса

Каковы, на Ваш взгляд, причины затруднений в овладении содержанием курса?



Рис. 10. Распределение учителей обществознания при ответе на вопрос о причинах затруднений обучающихся в овладении содержанием курса (можно было дать несколько ответов)

Однако прослеживаются некоторые общие моменты, а именно, выделение всеми респондентами временного фактора и необходимости методической поддержки изучения общественно-научных дисциплин. Последнее опосредованно отражает и необходимость совершенствования материалов, применяемых учителем в оценочной деятельности, в частности, учителя обществознания указывали на недостаток материалов для внутришкольного оценивания, а учителя географии – на необходимость разработки критериев оценивания выполнения практических работ.

Анализ сайтов образовательных организаций

Как было сказано выше, согласно Федеральному закону «Об образовании

в Российской Федерации» компетенцией образовательной организации является «осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, установление их форм, периодичности и порядка проведения» [111]. Под текущим контролем успеваемости [70] понимается систематическая проверка знаний обучающихся, проводимая педагогическим работником на уроках (учебных занятиях) в соответствии с образовательной программой. Промежуточная аттестация обучающихся [70] – процедура, проводимая с целью определения степени освоения образовательной программы соответствующего уровня, в том числе отдельной её части, учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) образовательной программы и являющаяся основанием для решения вопроса о переводе обучающегося в следующий класс. В соответствии

с Рекомендациями Министерства просвещения Российской Федерации [84] на сайтах образовательных организаций в подразделе «Документы» раздела «Сведения об образовательной организации» содержатся локальные нормативные акты, в которых указаны формы, периодичность (графики проведения оценочных процедур по предметам), порядок текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся. Шаблоны локальных нормативных актов, регламентирующих оценку и учёт образовательных достижений обучающихся, размещены на сайте «Единое содержание общего образования» [47].

В целях исследования практики подходов к реализации внутришкольного оценивания использовались сайты образовательных организаций (395 сайтов городских и сельских школ) Алтайского, Забайкальского, Камчатского, Краснодарского, Красноярского, Пермского, Приморского, Ставропольского, Хабаровского краёв, Амурской, Астраханской, Архангельской, Белгородской, Брянской, Владимирской, Волгоградской, Вологодской, Воронежской, Ивановской, Иркутской, Калининградской, Калужской, Кемеровской, Кировской, Костромской, Курганской, Курской, Ленинградской, Липецкой, Магаданской, Московской, Мурманской, Нижегородской, Новосибирской, Омской, Оренбургской, Орловской, Пензенской, Псковской, Ростовской, Рязанской, Самарской, Саратовской, Сахалинской, Свердловской, Смоленской, Тамбовской, Тверской, Томской, Тульской, Тюменской, Ульяновской, Челябинской, Ярославской областей, Кабардино-Балкарской республики, Республики Адыгея, Республики Алтай, Республики Башкортостан, Республики Калмыкия, Республики Карелия, Республики Коми, Республики Марий Эл, Республики Мордовия, Республики Северная Осетия

Алания, Республики Татарстан, Удмуртской республики, Чеченской республики, Чувашской республики. Были проанализированы локальные нормативные акты образовательных организаций о системе внутришкольного оценивания, положения о текущем контроле и промежуточной аттестации, положения об электронном журнале, электронной информационной образовательной среде, отчёты о результатах самообследования и иные документы при наличии (графики проведения оценочных процедур, критерии оценивания учебных достижений и другие).

Исследование показало, что с учётом указанных нормативных требований в образовательных организациях разрабатывается и функционирует внутришкольная система оценки качества образования (ВСОКО). Она выстраивается на взаимодействии ряда элементов: требований ФГОС ООО и ФГОС СОО в части системы оценки достижения планируемых образовательных результатов обучающихся, административного контроля и управления качеством образования. В Положениях, как правило, зафиксирована цель ВСОКО: самоаудит образовательной системы с последующим информированием заказчиков и потребителей образовательной услуги о степени соответствия качества предоставляемого обучения требованиям ФГОС. Среди целей текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся указаны установление соответствия фактически достигнутых результатов обучающихся на основе ФОП, контроль выполнения учебных программ и календарно-тематического графика изучения учебных предметов, своевременная корректировка рабочей программы и учебного процесса, информирование обучающихся и их родителей (законных представителей) о результатах обучения. Тематическое оценивание включено в текущий контроль. Оценка работ обучающихся проводится по пятибалльной и *n*-балльной шкалам, при

использовании *n*-балльной шкалы накопленные баллы переводятся в отметки. В отдельных случаях наряду с графиками проведения оценочных процедур представлены варианты тематических контрольных работ и система их оценивания. В «Отчётах о результатах самообследования» представлены только результаты муниципальных диагностических работ, участия школьников во Всероссийской олимпиаде, результаты ГИА-9 и ГИА-11; зафиксировано проведение стартового и рубежного контроля по ключевым темам курса, независимых диагностических работ.

Анализ указанных документов ряда образовательных организаций приводит к следующим выводам.

Представленная на сайтах образовательных организаций документация, регламентирующая внутришкольное оценивание, не делает процедуру оценивания понятной и прозрачной для всех участников образовательных отношений, реальная картина осуществления текущего контроля и коррекции процесса обучения с помощью информации сайтов не прослеживается, хотя одной из рекомендаций Министерства Просвещения является указание на «необходимость реализации в рамках учебного процесса таких этапов, как проверка работ обучающихся, формирование массива результатов оценочной процедуры, анализ результатов учителем, разбор ошибок, допущенных обучающимися при выполнении работы, отработка выявленных проблем, при необходимости – повторение и закрепление материала» [84]. Открытые тексты контрольных работ по истории, географии, общество-

знанию показывают наличие проблем в разработке системы оценивания предметных результатов у учителей и предметных методических объединений. Внутреннее оценивание зачастую не имеет системного характера, а данные о его результатах не показывают единой картины продвижения обучающихся, сводятся к констатации факта проведения процедуры оценивания и полученных обучающимися отметок.

Отметки за виды работ в рамках текущего оценивания отражаются в электронном журнале / дневнике. В нём же присутствует перечень видов текущих работ, которые оценивает учитель, их балльное выражение и вес. Образовательная организация производит выбор форм текущего оценивания на основании шаблона «Положения о формах, периодичности, порядке текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся» [47]. В нём же предложены глоссарий выбираемых организацией форм контроля и сгруппированный перечень форм по предметам.

Виды работ для текущего оценивания по общественно-научным предметам на уровнях основного общего образования и среднего общего образования, которые типичны для выбора во многих образовательных организациях, а также их характеристики, представлены в табл. 4 и 5¹, сущность указанных видов оценивания раскрыта в табл. 6. Образовательная организация может также предлагать свои формы контроля (например, цифровое домашнее задание).

¹ На примере электронного журнала одной из образовательных организаций, работающих с ФГИС «Моя школа».

Таблица 4

**Виды работ для текущего оценивания по общественно-научным предметам
(уровень основного общего образования)**

Виды форм контроля	Формы текущего контроля по общественно-научным предметам (в скобках указан «вес» формы, который будет использован при проведении аттестации обучающегося)		
	<i>История</i>	<i>География</i>	<i>Обществознание</i>
<i>Общие</i>	Ведение тетради (1); виртуальный практикум (1); диалог / полилог (1); доклад (1); домашнее задание (1); исследовательская работа (1); комбинированная работа (1); конспект (1); независимая диагностика (1); опрос (1); проект (1); реферат (1); творческая работа (1); терминологический диктант (1); тест (1); устный ответ (1); учебное задание (1); цифровое домашнее задание (1)		
	Работа с картой (1)		
		Практическая работа (1)	
		Решение задач (1)	
	Конкурс (3)	Конкурс (1)	
	Конференция (3)	Конференция (1)	
	Олимпиада (3)	Олимпиада (2)	
	Контрольная работа (контрольный тип проверки) (2)		
<i>Специфические для предмета</i>		Географический диктант (1)	Эссе (1)

Таблица 5

**Виды работ для текущего оценивания по общественно-научным предметам
(уровень среднего общего образования)**

Виды форм контроля	Формы текущего контроля по общественно-научным предметам (в скобках указан «вес» формы, который будет использован при проведении аттестации обучающегося)		
	<i>История</i>	<i>География</i>	<i>Обществознание</i>
<i>Общие</i>	Ведение тетради (1); виртуальный практикум (1); диалог / полилог (1); доклад (1); домашнее задание (1); исследовательская работа (1); комбинированная работа (1); конкурс (1); конспект (1); конференция (1); независимая диагностика (1); олимпиада (2); опрос (1); проект (1); реферат (1); творческая работа (1); терминологический диктант (1); тест (1); устный ответ (1); учебное задание (1); цифровое домашнее задание (1)		
	Работа с картой (1)		
		Практическая работа (1)	
		Решение задач (1)	
	Контрольная работа (контрольный тип проверки) (2)		
<i>Специфические для предмета</i>		Географический диктант (1)	Эссе (1)

**Характеристика форм контроля, предложенных
для текущего оценивания по общественно-научным предметам**

Форма контроля	Позволяет оценить
<i>Ведение тетради</i>	Умения обучающегося соблюдать единый орфографический режим, правильность выполнения письменных работ, соответствие их объёма и содержания требованиям
<i>Виртуальный практикум</i>	Умение обучающегося применять теоретические знания путём имитационного проведения экспериментов
<i>Географический диктант</i>	Комплексные географические знания обучающихся
<i>Диалог / полилог</i>	Качество диалогического / полилогического общения участников, состоящего из непосредственного обмена высказываниями между двумя или несколькими лицами на основе равенства их позиций
<i>Доклад</i>	Навыки публичного развёрнутого выступления обучающегося по определённому вопросу, основанного на самостоятельно привлечённой, структурированной и обобщённой им информации, в том числе в виде презентации
<i>Домашнее задание</i>	Умение учащегося самостоятельно выполнить задания на закрепление и углубление знаний, речевых навыков и умений, полученных на уроке
<i>Зачёт</i>	Уровень достижения образовательных результатов обучающегося посредством индивидуального или группового собеседования или выполнения практической работы
<i>Исследовательская работа</i>	Умение обучающегося проводить исследование для расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки гипотез, установления закономерностей, обобщения и обоснования информации
<i>Комбинированная работа</i>	Предметные знания, умения и навыки обучающегося посредством выполнения практических и теоретических заданий разного типа
<i>Конкурс</i>	Умение обучающегося представлять результаты творческой работы, художественное исполнение, решение научно-познавательной задачи
<i>Конспект</i>	Умение обучающегося вести связное, сжатое и последовательное письменное изложение содержания усваиваемого материала (статьи, доклада, книги, лекции и др.)
<i>Конференция</i>	Умение обучающегося представлять свои проектные или исследовательские работы и обмениваться мнениями по проблемным вопросам в ходе их обсуждения
<i>Олимпиада</i>	Способности обучающегося к решению нестандартных задач и нахождению нестандартных подходов к решению стандартных задач
<i>Опрос</i>	В устной или письменной форме умение учащегося формулировать высказывание по отдельному вопросу темы, предмета за определённый отрезок времени
<i>Пересказ</i>	Умение обучающегося устно излагать прочитанный / прослушанный текст (правильность передачи основного содержания текста, последовательность и полнота развития сюжета, выразительность при характеристике образов)
<i>Письменный ответ</i>	Умение учащегося построить развёрнутое письменное высказывание по предложенному вопросу / на заданную тему. Основными критериями оценки при этом являются полнота, аргументированность, связность и последовательность изложения

Форма контроля	Позволяет оценить
<i>Практическая работа</i>	Уровень практических навыков и умений обучающегося
<i>Проект</i>	Навыки проектной деятельности обучающегося, направленной на создание итогового продукта
<i>Работа с картой</i>	Умения обучающегося распознавать объекты на карте, извлекать из карты и её легенды необходимую информацию
<i>Реферат</i>	Навыки поиска и анализа информации у обучающегося, а также его способности представления ключевых идей и формулирования выводов на их основе, выполненного по определённым правилам оформления
<i>Решение задач</i>	Умение обучающегося выполнять действия, направленные на достижение цели, заданной в рамках проблемной ситуации, задачи
<i>Творческая работа</i>	Продукт творческой деятельности обучающегося
<i>Терминологический диктант</i>	Уровень владения обучающимся терминологическим аппаратом предмета
<i>Тест</i>	Уровень обученности школьника в рамках системы тестовых заданий / вопросов
<i>Устный ответ</i>	Индивидуальные особенности усвоения обучающимся учебного материала и проверить умение строить связное, логически последовательное сообщение на заданную тему или поставленный вопрос
<i>Учебное задание</i>	Умение обучающегося самостоятельно (индивидуально или в группе, в классе или дома) найти решение поставленной задачи
<i>Эссе</i>	Небольшой прозаический текст, выражающий собственную точку зрения обучающегося о каком-либо предмете, теме, проблеме, тексте

В локальных нормативных актах образовательных организаций указывается, что для каждого учебного предмета в электронном журнале по всем формам контроля устанавливается вес отметки в пределах от одного до трёх с соответствующим видом «Текущая» или «Контрольная». При подсчёте баллов, полученных обучающимся в течение четверти / семестра используется формула «средняя (средневзвешенная) оценка за четверть / семестр = отметка, полученная за форму контроля, умноженная на её «вес», плюс отметки, полученные за все формы контроля, умноженные, соответственно, на их «вес» (коэффициент). Полученная сумма делится на сумму цифр, которые составляли «вес» выставленных отметок». Например, обучающийся получил в течение четверти следующие отметки: 5 (за устный ответ), 4 (за работу с картой), 5 за контрольную работу. Контрольная работа имеет «вес» 2, устный

ответ – 1, работа с картой – 1. Средний балл = $(5 \cdot 1 + 4 \cdot 1 + 5 \cdot 2) / (1 + 1 + 2) = 4,75$. За победу или призовое участие в олимпиадах и конкурсах (в 5–6-х классах – школьного уровня, в последующих классах – не ниже муниципального) выставляется поощрительная отметка – «5».

Анализ информации даёт основание для вывода о том, что образовательная организация выбирает одинаковые формы контроля для уровней основного общего и среднего общего образования, причём «вес» отдельных форм контроля на уровне среднего общего образования может снижаться. В значительной степени бессистемно выделяется множество различных видов работ, среди которых присутствуют названия мероприятий без указания вида деятельности в ходе этого мероприятия («конференция»), оценивание которых производится формально (например, «вес» выполнения домашнего задания и на-

писания исследовательской работы одинаков и составляет 1), хотя сама идея введения коэффициента при оценивании различных видов работ представляется рациональной. Набор характеристик форм контроля даётся несистемно и знакомит лишь с общими их особенностями. Критерии оценивания, которые приводятся в ряде локальных актов, объединены для уровней основного и среднего общего образования. Подсчёт баллов при выставлении отметки достаточно сложен и в ряде случаев представляется несбалансированным, необъективным в силу формального характера. Таким образом, самостоятельное создание внутренней системы оценивания, соответствующей целям образовательной деятельности и представляющей функции оценивания в их полноте, представляет значительную сложность для

образовательной организации. Документы образовательных организаций не отражают взаимосвязей между общественно-научными предметами, требования (критерии) к оцениванию одинаковых видов работ отличаются в значительной степени. Этот недостаток можно проследить на уровне деятельности учителей-предметников. Проведём анализ подходов к оцениванию достижений обучающихся по общественно-научным предметам в рамках одной школы¹. Анализ документации методических объединений свидетельствует о значительных различиях в перечне форм предъявления результата (табл. 7), в описании критериев для оценивания и норм выставления отметок (табл. 8), в оценивании тестовых работ (табл. 9), в оценивании проектов (табл. 10).

Таблица 7

Номенклатура форм предъявления результата, по которым предоставлены нормы оценивания (общественно-научные предметы)

История	Обществознание	География
Представлены критерии оценивания устного ответа	Представлены нормы выставления оценки за устный ответ (5–2)	Представлены нормы выставления оценки за устный ответ (5–2)
Представлены критерии оценивания письменного ответа	Нет	Нет
Представлены нормы выставления оценки за выполнение теста	Нет	Представлены нормы выставления оценки и перечнем грубых ошибок, негрубых ошибок и недочётов
Представлены нормы выставления оценки за творческие работы	Представлены критерии оценивания творческих работ	Нет
Представлены нормы выставления оценки за проекты (отметки 5–2)	Представлены возможные варианты результатов проектной деятельности; критерии оценивания индивидуального проекта, перечень проверяемых умений в обобщённой форме в категориях УУД, предметные умения	Нет

¹ Использован документ «Критерии и нормы оценивания обучающихся по ФГОС ООО», размещённый на сайте образовательной организации.

История	Обществознание	География
Представлены виды работ с текстом (заполнение опорных таблиц и схем, письменный ответ на вопрос) и нормы выставления оценок (отметки 5–2)	Нет	Нет
Представлены критерии оценивания сообщения учащихся (баллы, перевод в отметку)	Нет	Нет
Представлены нормы оценки умений работать с картой		Представлены критерии оценки выполнения работы с контурными картами
	Представлены критерии оценки работе учащихся в группе	Представлены нормы выставления оценки выполнения практических и самостоятельных работ по географии (отметка 5–2), приводится описание грубых, негрубых ошибок и недочётов

Таким образом, единственной общей формой оценивания является устный ответ. Остальные формы выделяются в двух предметах (тестовый контроль – история и география, проекты – история и обществознание; творческие работы – история и обществознание) или в одном (история: критерии оценивания письменного ответа, критерии оценивания сообщения, работа с текстом; работа с картами; география: работа с контурными картами, качество выполнения практических и самостоятельных работ). Предметная специфика не объясняет все различия в номенклатуре оценивания: маловероятно, что учителя обществознания

и географии, в отличие от учителей истории, не используют в своей оценочной деятельности работы, требующие письменных ответов; при изучении обществознания вряд ли отсутствует тестовая форма контроля знаний и умений; при изучении географии обучающиеся выполняют проектные и творческие работы. Нет единого подхода к именованию видов и форм оценивания. Перечень форм предъявления результатов, за которые школьники получают отметки по истории, обществознанию и географии, не отражает общие для всех трёх предметов формы, например, письменный ответ, проект, творческая работа, тестовая работа.

Таблица 8

Сравнение описания норм оценивания устного ответа при выставлении оценок (общественно-научные предметы)

История	Обществознание	География
Оценка «5» выставляется за ответ, обнаруживающий осознанность знаний, их безошибочность, умение излагать материал в соответствии с требованиями	<p>Ответ оценивается отметкой «5», если ученик в целом:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ раскрыл содержание материала в объёме, предусмотренном программой; ■ изложил материал грамотным языком 	<p>Оценка «5» ставится, если ученик:</p> <p>1. Показывает:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ глубокое и полное знание и понимание всего объёма программного материала; ■ полное понимание сущности рассматриваемых понятий, явлений и закономерностей, теорий, взаимосвязей.

История	Обществознание	География
<p>логики и нормами литературной речи.</p> <p>Оценка «5» ставится за краткий, точный, правильный, глубокий ответ или за отличное исправление ошибочного ответа по сложной теме</p>	<p>в определённой логической последовательности, точно используя терминологию, факты и аргументы, даты, определения и др.;</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ показал умения иллюстрировать теоретические положения конкретными примерами, различными данными (карты, иллюстрации, диаграммы и т. д.), применял их при выполнении задания в новой учебной ситуации; ■ продемонстрировал усвоение ранее изученных вопросов, сформированность и устойчивость используемых умений и навыков; ■ отвечал самостоятельно, без наводящих вопросов учителя. Возможны одна-две погрешности, неточности при освещении второстепенных вопросов или несущественные ошибки, которые ученик легко исправил после замечания учителя; ■ такая же отметка ставится за краткий точный ответ на особенно сложный вопрос или за подробное дополнение и исправление ответа другого ученика, особенно в ходе ■ групповой работы, участия в проектной деятельности, семинаре и т.д. 	<p>2. Умеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ составить полный и правильный ответ на основе изученного материала; ■ выделять главные положения, самостоятельно подтверждать ответ конкретными примерами, фактами; ■ самостоятельно и аргументированно делать анализ, обобщения, выводы; ■ устанавливать межпредметные (на основе ранее приобретённых знаний) и внутрипредметные связи, творчески применять полученные знания в незнакомой ситуации; ■ последовательно, чётко, связно, обоснованно и безошибочно излагать учебный материал; ■ давать ответ в логической последовательности с использованием принятой терминологии; ■ делать собственные выводы; ■ формулировать точное определение и истолкование основных понятий, законов, теорий; при ответе не повторять дословно текст учебника; ■ излагать материал литературным языком; ■ правильно и обстоятельно отвечать на дополнительные вопросы учителя; ■ самостоятельно и рационально использовать наглядные пособия, справочные материалы, учебник, дополнительную литературу, первоисточники; ■ применять систему условных обозначений при ведении записей, сопровождающих ответ; использовать её для доказательства выводов из наблюдений и опытов. <p>3. Самостоятельно, уверенно и безошибочно применяет полученные знания в решении проблем на творческом уровне; допускает не более одного недочёта, который легко исправляет по требованию учителя; имеет необходимые навыки работы с приборами, чертежами, схемами и графиками, сопутствующими ответу; записи, сопровождающие ответ, соответствуют требованиям.</p> <p>4. Хорошо знает карту и использует её, верно решает географические задачи.</p> <p>5. Отлично знает географическую номенклатуру</p>

История	Обществознание	География
Оценка «2» выставляется за незнание большей части материала темы или основных её вопросов	Отметка «2» ставится в следующих случаях: <ul style="list-style-type: none"> ■ не раскрыто главное содержание учебного материала; ■ обнаружено незнание или непонимание учеником большей или наиболее важной части учебного материала; ■ допущены существенные ошибки в изложении фактов, определении понятий, в суждениях и выводах, которые не исправлены после нескольких наводящих вопросов учителя 	Оценка «2» ставится, если ученик: <ul style="list-style-type: none"> ■ не усвоил и не раскрыл основное содержание материала; ■ не делает выводов и обобщений; ■ не знает и не понимает значительную или основную часть программного материала в пределах поставленных вопросов; ■ имеет слабо сформированные и неполные знания и не умеет применять их к решению конкретных вопросов и задач по образцу; ■ при ответе (на один вопрос) допускает более двух грубых ошибок, которые не может исправить даже при помощи учителя; ■ допускает грубые ошибки в использовании карты; ■ не знает географическую номенклатуру

Учителя истории, географии и обществознания дают различные описания критериев оценивания и норм выставления отметок. Наиболее подробно дано описание устного ответа по предмету «география». При оценивании устного ответа по истории используются критерии правильности (отсутствие / присутствие ошибок, количество ошибок определено), полноты знаний (выделены полнота знаний темы или её вопросов), а также таких особенностей ответа, как логичность, соблюдение норм литературного языка. Отмечается умение исправить ошибочный ответ, такое же положение включено в оценивание ответа по обществознанию. Для оценивания устных ответов по обществознанию и географии выделяется полнота и правильность ответа, знание материала, логичность ответа и изложение его грамотным / литературным языком, но, по сравнению с оцениванием по истории, даётся более подробное описание критериев. Критерии оценивания устного ответа отражают понимание сущности рассматриваемых понятий, явлений и закономерностей, теорий, взаимосвязей; умение формулировать определения и истолковывать понятия, за-

коны, теории; применять полученные знания для решения творческих задач (география) и новой учебной ситуации (география, обществознание), умение подтверждать положения фактами или подходящими примерами. Как один из критериев выделяется самостоятельность ответа: умение самостоятельно использовать необходимые пособия, самостоятельно отвечать на вопрос без вопросов учителя; самостоятельно подбирать примеры, делать выводы (география), причём есть отсылка к групповой работе.

Выделяются также отдельные критерии для оценки:

- умения использовать ранее усвоенные знания (обществознание);
- умений самостоятельно и рационально использовать источники информации: наглядные пособия, справочные материалы, учебник, дополнительную литературу, первоисточники (география);
- умения применять систему условных обозначений при ведении записей, сопровождающих ответ (география);
- способности устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи (география);

■ знания карты и использование номенклатуры (география).

При описании неудовлетворительных ответов отмечается незнание программного материала (все предметы) и неумение делать выводы или высказывать верные суждения (обществознание и география), применение знания при действии по образцу (география).

Анализ критериев оценивания устного ответа также показывает, что учителя-предметники не вырабатывают сходных (близких по смыслу и форме или одинаковых) критериев оценивания в случаях, когда это вполне возможно, или вообще отказываются оценивать отдельные виды деятельности (например, на уроках истории и общество-

знания умение использовать источники информации является важным предметным результатом, но критерий оценивания данного умения введён только для урока географии). Критерии оценивания устного ответа по обществознанию и географии дают возможность обучающимся представить, как учитель будет оценивать ответ, и понять, к чему следует стремиться при ответе. Тем не менее, наличие набора одинаковых критериев оценивания устного ответа по общественно-научным предметам позволило бы более полно реализовать современные функции оценивания, сделать его более понятным всем участникам образовательного процесса.

Таблица 9

Сравнение подходов к оцениванию выполнения теста

«История»					«География»	
Нормы оценки выполнения теста					Тестовый контроль	
% выполнения	0–27	28–52	53–77	78–100	Процент выполнения задания	Отметка
Отметка	«2»	«3»	«4»	«5»	95 % и более	Отлично
					75–94 %	Хорошо
					50–74 %	Удовлетворительно
					менее 50 %	Неудовлетворительно

На сайте образовательной организации приводится информация об оценивании результатов тестирования на уроках истории и географии (для учебного предмета «Обществознание» такая форма оценивания не указана). Нормы выставления отметки за выполнение теста по истории, которые названы «нормы оценки», не позволяют судить, что принято за 100 %: количество выполненных заданий или процент набранных баллов от максимально возможного. При оценивании выполнения теста по географии указано, что все верные ответы берутся за 100 %, и дано соотношение процентов выполнения заданий и отметок. В таблицах 7 и 8 были указаны на различные виды ошибок и недочётов, которые учитываются при выставлении

отметок, но эта информация не используется при оценивании тестовых работ. Ответы на уроках истории и географии оцениваются по-разному, и это отличие существенно: если по истории для отметки «3» нужно набрать 28 %, то по географии – 50 %. Для сравнения: на сайте другой образовательной организации результаты тестирования по географии оцениваются следующим образом: отметка «5» – выполнено 84–100 %, отметка «4» – выполнено 51–84 %, отметка «3» – выполнено 30–50 %, отметка «2» – выполнено менее 30 %; а «нормы оценки выполнения теста» по предметам «История России. Всеобщая история» и «Обществознание» таковы: «% выполнения» 0–29 – отметка «2», 30–59 – отметка «3», 60–85 – отметка «4», 85–100 – отметка «5».

Сравнение подходов к оцениванию выполнения проекта

«История»	«Обществознание»
<p>Отметка «5»:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Правильно поняты цель, задачи выполнения проекта. 2. Соблюдена технология исполнения проекта, выдержаны соответствующие этапы. 3. Проект оформлен в соответствии с требованиями. 4. Проявлены творчество, инициатива. 5. Предъявленный продукт деятельности отличается высоким качеством исполнения, соответствует заявленной теме. <p>Отметка «4»:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Правильно поняты цель, задачи выполнения проекта. 2. Соблюдена технология исполнения проекта, этапы, но допущены незначительные ошибки, неточности в оформлении. 3. Проявлено творчество. 4. Предъявленный продукт деятельности отличается высоким качеством исполнения, соответствует заявленной теме. <p>Отметка «3»:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Правильно поняты цель, задачи выполнения проекта. 2. Соблюдена технология выполнения проекта, но имеются 1–2 ошибки в этапах или в оформлении. 3. Самостоятельность проявлена на недостаточном уровне. <p>Отметка «2»:</p> <p>Проект не выполнен или не завершён</p>	<p>При работе учащихся в группе оценивается:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Умение распределить работу в команде. 2. Умение выслушать друг друга. 3. Согласованность действий. 4. Правильность и полнота выступлений. 5. Активность. <p>Каждый пункт оценивается отдельно в баллах.</p> <p>Индивидуальный проект:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Способность к самостоятельному приобретению знаний и решению проблем, проявляющаяся в умении поставить проблему и выбрать адекватные способы её решения, включая поиск и обработку информации, формулировку выводов и / или обоснование и реализацию / апробацию принятого решения, обоснование и создание прогноза, модели, макета, объекта, творческого решения и т. п. Данный критерий в целом включает оценку сформированности познавательных учебных действий. 2. Сформированность предметных знаний и способностей действий, проявляющаяся в умении раскрыть содержание работы, грамотно и обоснованно в соответствии с рассматриваемой проблемой / темой использовать имеющиеся знания и способы действий. 3. Сформированность регулятивных действий, проявляющаяся в умении самостоятельно планировать свою познавательную деятельность и управлять ею во времени, использовать ресурсные возможности для достижения целей, осуществлять выбор конструктивных стратегий в трудных ситуациях. 4. Сформированность коммуникативных действий, проявляющаяся в умении ясно изложить и оформить выполненную работу, представить её результаты, аргументированно ответить на вопросы
	Описание отметок не даётся

Оценивание проектной деятельности обучающихся зафиксировано в локальном акте только для предметов «История России. Всеобщая история» и «Обществознание». Критерии оценивания проектов различаются по форме. В формулировке критериев не отражена предметная специфика, они выстроены обобщённо и могут быть применимы к разным предметам.

Таким образом, несмотря на понимание роли оценивания в организации познавательной деятельности обучающихся, применение разнообразных способов, видов и форм оценивания, внутренняя оценочная деятельность образовательных организаций не представлена как система оценивания предметных результатов освоения образовательной программы.

Проведённый анализ позволяет проследить несогласованность оценочной деятельности учителей истории, географии и обществознания. Это мешает созданию единой, прозрачной для всех участников образовательного процесса системы оценивания, достижению преемственности в оценивании, отслеживанию успехов и недочётов в образовательной подготовке обучающихся, согласованию действий учителей общественно-научных предметов, может отрицательно сказаться на мотивации обучающихся и коррекции в случае необходимости деятельности учителя. Учителя-предметники и предметные методические объединения, ответственные за процесс внутреннего оценивания, затрудняются в выборе видов и форм внутреннего оценивания достижений обучающихся, соответствующих поставленным целям, и в формулировании критериев оценки. Оценочная деятельность как инструмент обратной связи должна присутствовать на каждом уроке и не может быть сведена к проведению проце-

дуры тематического или итогового контроля. Предметные и метапредметные результаты образовательной программы осваиваются учениками на протяжении учебного года. В этом плане оценивание как важнейшая компетенция учителя нуждается в постоянном совершенствовании.

Модель единой системы внутришкольного оценивания

Требования нормативных документов, выводы исследователей, анализ состояния практики были положены в основу разработки модели единой системы внутришкольного оценивания результатов освоения образовательных программ по социально-гуманитарным предметам.

Модель системы внутришкольного оценивания предметных образовательных результатов обучающихся (общественно-научные дисциплины) представлена на рис. 11.

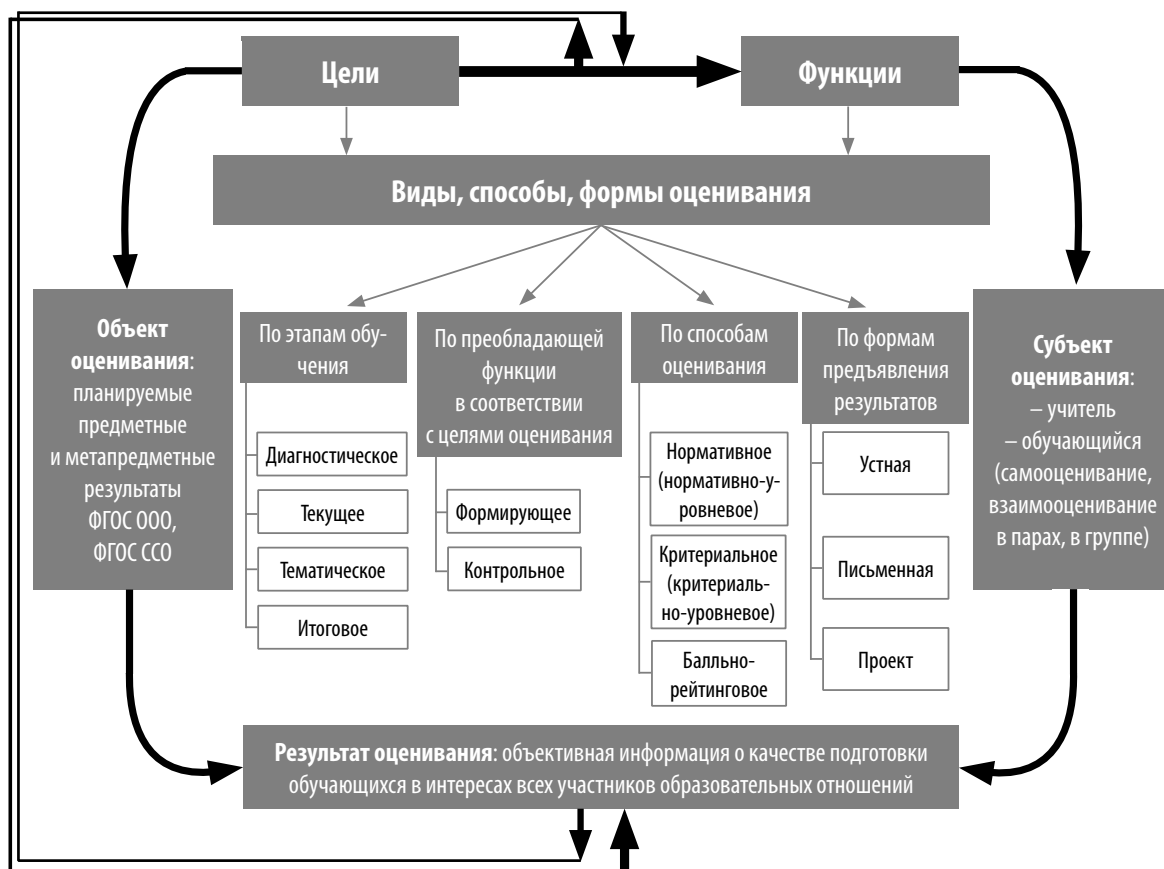


Рис. 11. Модель системы внутришкольного оценивания предметных и метапредметных образовательных результатов обучающихся (общественно-научные дисциплины)

Оценивание предметных результатов обучающихся по истории, географии, обществознанию рассматривается как целостное явление в силу общности его целей, функций и достигаемых результатов. Оно предполагает осуществление специально разработанных процедур, предоставляющих информацию о продвижении ученика к целям, которые зафиксированы в нормативных документах в качестве предметных и метапредметных результатов освоения образовательных программ. В представленной модели блок «Объект оценивания» фиксирует не только предметные, но и связанные с ними метапредметные результаты (подробное описание изменения объекта оценивания содержится в главе 2). Учителя отмечают, что тенденция интегрированного оценивания двух групп образовательных результатов распространена и в практике преподавания общественно-научных дисциплин. Предметная и метапредметная составляющие образовательных результатов представляют диалектическое единство. Метапредметные результаты характеризуются в ФГОС ООО как «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике» [76]. Учитель при подготовке к уроку конкретизирует образовательные цели, выстроенные в логике достижения образовательных результатов. Оценочная деятельность учителя как ведущего субъекта оценивания должна соответствовать поставленным целям урока. Педагог конкретизирует объекты оценивания, определяет ведущие функции оценивания процесса познавательной деятельности обучающегося на уроке и отбирает адекватные виды, способы и формы оценивания достигнутых учеником результатов. В свою очередь, эффективное осуществление оценивания всегда реализуется через обратную

связь: полученные результаты составляют основу понимания, достигнута ли образовательная цель, какие коррективы следует внести в образовательный процесс, в том числе и в отбор видов, способов и форм оценочной деятельности.

В описании предметных результатов освоения общественно-научных дисциплин можно выделить следующие общие межпредметные позиции, связанные также и с метапредметной составляющей познавательной деятельности ученика:

- результаты, связанные с освоением ряда общих понятий методологического плана (система, структура, время, причина, следствие, развитие) и межпредметных понятий (общество, государство, территория, человек);
- результаты, связанные с овладением логическими операциями и метапредметными по сути универсальными учебными действиями, к которым относятся выявление существенных признаков понятий, процессов, явлений, событий, особенностей и т. п., умения сравнивать, приводить примеры, характеризовать, классифицировать, устанавливать взаимосвязи, объяснять, определять и аргументировать точку зрения, оценивать;
- результаты, предполагающие умения решать познавательные и учебно-практические задачи;
- результаты, фиксирующие умения работы с информацией (например, поиск, анализ, оценка информации, представленной в различных формах, а также умение представлять информацию в различных формах для определённой цели).

Классификация видов, способов и форм оценивания образовательных достижений обучающихся при изучении общественно-научных дисциплин по различным основаниям позволяет выделить несколько подсистем: по этапам обучения, по преобладающим

функциям (в соответствии с поставленными целями оценивания), по способам оценивания, по формам предъявления результата, подлежащего оцениванию. Следует отметить, что подсистемы связаны между собой, а «границы» между объектами внутри подсистем, несмотря на возможную их иерархию, не являются жёсткими: они достаточно условны и так же, как и подсистемы, сохраняют внутреннюю взаимосвязь.

Виды, способы и формы внутришкольного оценивания в соответствии с моделью системы оценивания образовательных достижений обучающихся

Диагностическое оценивание

Основное предназначение *диагностического оценивания* – предоставить информацию о причинах затруднений обучающихся, необходимую для своевременной коррекции образовательного процесса. Понятие «диагностическое оценивание» как процесс сбора, анализа и интерпретации данных о накопленных знаниях и сформированности учебных умений по отношению к планируемым результатам обучения с целью выявления уровня подготовки обучающихся в конкретный момент образовательного процесса употребляется в широком и узком смысле. В широком смысле любое диагностическое оценивание имеет целью выявить динамику продвижения обучающихся, возможные познавательные затруднения и установить их причины. Такое оценивание может проводиться на любом этапе образовательного процесса. Как правило, оно требует применения специально разработанного инструментария, позволяющего делать объективные выводы. Диагностическое оценивание в широком смысле является частью внутришкольного мониторинга и проводится регулярно, фиксируя изменение уровня

овладения материалом ФОП во времени. В результате интерпретации полученных результатов образовательная организация определяет направления совершенствования образовательного процесса с целью повышения качества образования. Диагностическая работа рассматривается как «форма оценки или мониторинга результатов обучения, реализуемая в рамках учебного процесса в общеобразовательной организации и нацеленная на выявление и изучение уровня и качества подготовки обучающихся, включая достижение каждым обучающимся и / или группой обучающихся (классом, всеми классами образовательной организации, всеми образовательными организациями муниципалитета или субъекта Российской Федерации и т. д.) требований к предметным и / или метапредметным, и / или личностным результатам обучения в соответствии с ФГОС, а также факторы, обуславливающие выявленные результаты обучения» [84].

В узком смысле слова диагностическое оценивание связано с временными рамками проведения оценочных процедур. Оно трактуется как стартовая диагностика и стоит в одном ряду с текущим, тематическим и итоговым оцениванием. Задача стартовой диагностики – оценить готовность к обучению на уровне основного общего образования или на уровне среднего общего образования. ФГОС ООО и ФГОС СОО фиксируют следующие объекты оценки стартовой диагностики: структура мотивации, сформированность учебной деятельности, владение универсальными и специфическими для основных учебных предметов познавательными средствами, в том числе: средствами работы с информацией, знаково-символическими средствами, логическими операциями. Как правило, диагностические работы комплексные, в них объектом оценивания являются предметные и метапредметные результаты обучения. Часто в образовательных

организациях для определения мотивации обучающихся при изучении основных предметов на новой ступени общего образования используются методы анкетирования.

Стартовая диагностика как один из этапов оценивания проводится по учебному предмету в начале каждого учебного года (реже – при переходе к изучению определённого раздела учебного предмета) и выявляет оценку готовности к изучению дисциплины (раздела) в текущем учебном году. Систематическое ежегодное проведение стартовой диагностики позволяет выстроить траекторию продвижения обучающихся по овладению ФОП. В этом случае меньше внимания уделяется мотивации, оценивание фокусируется на предметных и метапредметных результатах. Как правило, педагоги включают в стартовую диагностику для внутришкольного оценивания наиболее значимые элементы освоенного ранее содержания и виды познавательной деятельности или учебные умения, которые имеют значение для овладения новым предметным материалом и, соответственно, которым будет уделяться внимание в новом учебном году. Например, стартовая диагностика по истории в 5-м классе направлена на определение владения обучающимися первичными знаниями и универсальными учебными познавательными действиями, необходимыми для изучения предмета с опорой на знание курса «Окружающий мир» уровня начального общего образования: определение сторон света, знание арабских и римских цифр, умение работать с учебником, выделять главную мысль в учебном тексте, отвечать на поставленный вопрос, строить небольшой устный рассказ на основе изображения, определять особенности истории как науки. Стартовая диагностика по географии в 5-м классе так же основана на материале курса «Окружающий мир» и направлена на определение сформированности умений пользо-

ваться географической картой, использовать знаково-символическую систему, проверять знание и понимание особенностей природы, населения, хозяйственной деятельности человека, элементарных знаний о природопользовании и экологии.

В документах образовательных организаций встречаются также понятия «входная диагностика» и «входной контроль». Анализ данных форм оценивания знаний и умений обучающихся показывает, что оценочные процедуры «входной диагностики» и «входного контроля» в определённой степени представляют стартовую диагностику в узком значении термина. Они проводятся в начале учебного года с целью определить уровень готовности каждого обучающегося и класса в целом к дальнейшему обучению предмету, а также для выявления типичных пробелов в знаниях обучающихся для организации работы по ликвидации этих пробелов.

Проведение стартовой диагностики должно опираться на специально разработанный инструментарий. Однако на практике педагоги часто используют материалы, разработанные для итогового контроля в организациях, занимающихся внешним оцениванием (например, материалы открытого банка ФИПИ или материалы ВПР). Учителя выбирают из них задания, составленные на материале предшествующего года обучения, или на их основе разрабатывают задания самостоятельно. Данный подход к созданию диагностической работы по учебному предмету можно рассматривать двояко. С одной стороны, полученные результаты диагностики позволяют сделать вывод об объёме и структуре «остаточных» знаний обучающихся, провести дифференциацию школьников по степени готовности к обучению. С другой стороны, учителю затруднительно судить о познавательных дефицитах обучающихся в поэлементном представлении (то есть сделать вывод о том, какой элемент учебного

действия или содержания «западает», труден или не освоен школьником), так как эта задача, как правило, не предусматривается при разработке контрольно-измерительных материалов для итогового оценивания. Использование работ, разработанных с учётом критериально-уровневого подхода, позволяет разделить обучающихся на категории согласно уровням достижения предметных результатов обучения.

Использование критериально-уровневого подхода к оцениванию выполнения нескольких заданий позволяет более точно дифференцировать уровень подготовки каждого обучающегося, поэлементно отследить степень сформированности учебных действий и усвоения необходимых элементов содержания. Учителю будет ясно, какова структура познавательных дефицитов, следовательно, он сможет учесть это при планировании образовательного процесса, осуществлении дифференцированного подхода, отборе методов урочной и внеурочной деятельности по предмету.

Например, в разработанную сотрудниками центра стартовую диагностику по обществознанию в соответствии с ФОП (6 класс) включены два задания о потребностях человека (биологических, социальных, духовных), которые позволяют оценить сформированность предметных результатов «осваивать и применять знания о свойствах человека» и «классифицировать потребности людей». При выполнении первого задания обучающимся следует найти в ряду изображений то, которое иллюстрирует один из видов потребностей. Это задание низкого уровня сложности, его выполняют все ученики, которые могут различить виды потребностей. Второе задание высокого уровня сложности включает текст: «Планируя семейный бюджет на следующий месяц, Никоновы в первую очередь выделили деньги на **питание**. Мама вспомнила, что ей нужно оплатить обучение

на курсах программистов, что позволит ей занять высокооплачиваемую должность. Ей нравится получать новые знания. Старшая сестра сказала, что хочет помогать людям, которые оказались в трудной жизненной ситуации, и купить тёплые вещи, в которых нуждаются воспитанники детского дома».

По прочтении текста школьники должны определить, к каким видам потребностей относятся выделенные фрагменты, и разместить их в соответствующую колонку таблицы «Виды потребностей».

Выполнить задание могут обучающиеся, которые обладают знаниями о видах потребностей и освоили умение классификации на соответствующем этапе обучения уровне.

Текущее оценивание

Текущее оценивание на уроке процесса освоения знаний обучающимися, формирования и развития их умений – один из наиболее динамичных и гибких компонентов системы внутришкольного оценивания и методики обучения предмету. Оно предназначено для выявления уровня и индивидуального продвижения ученика в освоении темы, изучаемой на уроке, и проводится в ходе систематической проверки учебных достижений обучающихся в течение учебного периода.

В педагогической практике проявляется тенденция снижения внимания к текущему оцениванию по мере взросления обучающихся. В средней школе этот вид оценивания часто заменяется тематическим и итоговым. Учителя, ссылаясь на нехватку времени для объяснения нового материала, сокращают этап опроса, не уделяют достаточного внимания так называемому этапу закрепления после объяснения нового материала или проводят его формально. В целом, это позволяет «высвободить» время для увеличения продолжительности других этапов урока, однако значительным риском подобного выбора является:

- недостаточное усвоение учебного материала школьниками в классе (особенно это важно для так называемых «слабых» учеников);
- непонимание ими изучаемого содержания, которое могло бы выявить текущее оценивание;
- рост нагрузки на школьников при выполнении домашнего задания или отказ от его выполнения, потому что перестаёт действовать функция регулярного порочного контроля знаний и умений;
- отсутствие у учителя уверенности в том, что обучающиеся достигли запланированных целей урока, полноценной обратной связи для выстраивания индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося (или группы обучающихся) в условиях массовой школы. Систематическое проведение текущего оценивания составляет основу для педагогического анализа процесса достижения предметных результатов каждым учеником и осуществления деятельности по преодолению возникающих дефицитов.

Данный вид оценивания не следует отождествлять с использованием «обратной связи», когда в процессе изучения нового материала (в различных формах) учителю важно убедиться в том, что школьники понимают учебный материал, правильно подходят к выполнению вида деятельности и пр. Педагог осуществляет текущее оценивание целенаправленно для фиксации достижения заранее запланированных результатов, самостоятельно определяя его приёмы и формы. Однако учитель может оценивать устные ответы в процессе объяснения нового материала с использованием метода эвристической беседы. Оценивание таких ответов не подразумевает обязательного выставления отметки и может выражаться оценочными суждениями (похвалой) учителя [91].

Текущее оценивание, в первую очередь, реализует такие образовательные функции, как мотивационная, формирующая (фиксирует индивидуальный прогресс обучающегося, поддерживает и направляет его усилия, включает в самостоятельную оценочную деятельность) и диагностическая (определяет уровень подготовки обучающегося и выявляет существующие дефициты в освоении учебного материала). Опираясь на идеи Л. С. Выготского о роли мотивации в развитии мышления, мы можем утверждать, что функция мотивации в текущем оценивании реализуется через:

- регулярное предоставление обратной связи, что позволяет ученикам видеть свои достижения и области для улучшения знаний, тем самым стимулируя их желание развиваться;
- постановку конкретных достижимых целей, что создаёт условия для реального индивидуального продвижения;
- использование разнообразных форматов заданий, что делает процесс освоения знаний интереснее;
- применение самооценивания и взаимооценивания, что способствует более осознанному отношению к познавательной деятельности и, соответственно, достижению более высоких результатов;
- применение оценки как инструмента для поощрения успехов, а не только для фиксирования ошибок, что способствует развитию у учащихся уверенности в своих силах и позитивно влияет на взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

В текущем оценивании ведущими формами предъявления результатов являются *устный ответ*, краткий письменный ответ и тестирование по итогам учебного занятия (урока). Требования к содержанию устного ответа, виды заданий, которые выполняют обучающиеся на уроках истории, общество-

знания и географии, имеют свою специфику. Например, на уроке истории это могут быть пересказ учебного текста, рассказ по изученной теме с использованием ключевых слов или опорных символов, исторической карты, иллюстрации, обсуждение учебного видео. Возможны и иные виды деятельности, предполагающие устные ответы: аукцион знаний, игровые формы (опрос-лотерея, «умники и умницы», викторины). В старших классах при проведении устного текущего оценивания дополнительно к указанным формам могут использоваться ответы на проблемные вопросы с привлечением аргументов историков, рассказ по изученной теме с привлечением материала источников, исторической карты, биографий исторических личностей, сопоставление знаний из курса отечественной и всеобщей истории [92].

Несмотря на предметную специфику, при оценивании устных ответов при изучении каждой из общественно-научных дисциплин принимаются во внимание:

- правильность ответа по содержанию, свидетельствующая о понимании изученного материала и об освоении понятий, идей, теорий;
- умения работать с источниками социальной информации;
- логические умения (сравнивать, классифицировать и пр.);
- умение практически применять свои знания;
- аргументированность изложения;
- умение «выстраивать» ответ (последовательность изложения, речь и пр.);
- отсутствие / наличие помощи учителя.

Предложенный для уроков обществознания [93] обобщённый подход к оцениванию устного ответа с выделением критериев оценки по умениям (действиям), которые проверяются и оцениваются на предметном содержании всех общественно-научных дисциплин, может быть использован при проведении текущего оценивания по другим общественно-научным дисциплинам (см. табл. 11).

Таблица 11

Совокупность критериев текущего оценивания устного ответа обучающегося по общественно-научным предметам

Обобщённые показатели	Критерии оценки
Действия с понятиями / терминами	<ul style="list-style-type: none"> ■ корректное использование понятий, терминов, соответствующих изучаемому разделу, теме урока; ■ раскрытие смысла термина / понятия с выделением ведущих признаков; ■ классификация понятий по заданным критериям; ■ отсутствие фактических ошибок при употреблении понятий / терминов
Действия с источниками социальной информации	<ul style="list-style-type: none"> ■ использование информации из различных источников для подтверждения собственной точки зрения, положений учебного текста; ■ выбор источников для освещения указанного вопроса, темы; ■ представление информации в различных знаковых системах (составление таблицы, диаграммы, графика и пр.); ■ объяснение надёжности источника социальной информации; ■ отсутствие фактических ошибок при использовании источников социальной информации
Использование примеров	<ul style="list-style-type: none"> ■ отбор примеров из различных источников и собственного социального опыта для иллюстрации общественных явлений; ■ конкретизация положений общественных наук различными примерами; ■ использование развёрнутых примеров при выполнении познавательных заданий в соответствии с требованиями задания;

Обобщённые показатели	Критерии оценки
	<ul style="list-style-type: none"> ■ сравнение объектов в использованных примерах; ■ отсутствие фактических ошибок в примерах
Аргументация, объяснение сформулированных положений, выводов	<ul style="list-style-type: none"> ■ приведение аргументов / объяснений с использованием существенных признаков социальных объектов, явлений, процессов; ■ самостоятельный выбор аргументов / объяснений для решения обществоведческой задачи; ■ формулирование выводов с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, умозаключений по аналогии; ■ объяснение взаимосвязей социальных объектов, явлений процессов; ■ отсутствие логических ошибок при формулировании аргументов / объяснений

В соответствии с представленными критериями можно предложить нормы выставления отметок.

Отметка «5» ставится, если обучающийся демонстрирует понимание материала, может самостоятельно сформулировать и (или) обосновать свой ответ, привести необходимые примеры, верно использует источники социальной информации и обращается к ним при ответе, допускает единичные ошибки, которые сам исправляет.

Отметка «4» ставится, если обучающийся даёт ответ, в целом соответствующий оценке «5», но допускает неточности и исправляет их с помощью учителя, выбирает источники социальной информации, с помощью которых можно получить ответ на вопрос, но не всегда верно использует их, при ответе не всегда обращается к источникам.

Отметка «3» ставится, если обучающийся в ответе на вопрос не всегда демонстрирует понимание изученного, излагает материал недостаточно полно и последовательно, не способен самостоятельно применять знания, затрудняется в выборе верного источника социальной информации, в извлечении необходимой информации для ответа и её использовании при ответе, нуждается в наводящих вопросах учителя.

Отметка «2» ставится, если обучающийся не усвоил и не раскрыл основное содержание

материала, не делает выводов и обобщений, при ответе допускает более двух грубых ошибок, которые не может исправить даже при помощи наводящих вопросов учителя, не демонстрирует умение использовать источники социально информации (может выбрать, но не может использовать; или может извлечь фрагментарную информацию, но не может её применить для ответа на вопрос) [91].

В процессе текущего оценивания процедура выставления отметки должна учитывать возможную *незавершённость освоения учебного материала* учеником и мотивировать обучающегося на дальнейшее продвижение, осознанное понимание и применение изученного. Отметки, выставленные учителем в ходе текущего оценивания на уроке, не должны «перевешивать» баллы, которые ученик получит в ходе тематического и итогового оценивания. Использование современных средств оценивания поможет учителям в решении этой задачи (например, действие коэффициентов при выставлении отметок в электронный журнал позволяет сбалансировать результаты учебных достижений и выставлять более «весомые» оценки при фиксации и учёте творческих достижений, результатов итоговых и тематических контрольных работ и т. д.).

Устный опрос на уроках истории и географии проводится при организации рабо-

ты с исторической / географической картой (схемой) и контурной картой. Критерии для текущего оценивания этого вида деятельности:

- осуществление атрибуции карты / схемы с использованием обозначенной на ней информации;
- привлечение данных карты при ответе на вопросы;
- соотнесение информации тематических и общих (обзорных) карт;
- сопоставление, анализ информации, представленной на двух или более тематических (обзорных) картах / схемах, умение делать выводы;
- умение узнавать, показывать на карте / схеме и называть объекты, обозначенные условными знаками, географическое / историческое пространство (географические объекты, территории расселения народов, государства, места расположения памятников культуры и др.), изучаемые события (явления, процессы);
- выполнение задания контурной карты с опорой на атлас, используя условные обозначения;
- выполнение познавательных заданий, основанные на фрагменте контурной карты без привлечения атласа;
- выполнение дополнительных заданий учителя по контурной карте;

- использование картографических умений при подготовке творческих работ (рефератов, докладов, учебных проектов) [92].

ФРП по географии предусматривает проведение обучающимися тренировочных практических работ, оценивание которых имеет свои особенности. Все практические работы могут быть разделены на две группы: те, которые в значительной степени выполняются под руководством учителя, и те, при выполнении которых обучающиеся самостоятельно работают над предложенными заданиями. Оценивание результатов выполнения практических работ рекомендуется с учётом особенностей класса проводить с использованием методов самооценки и перекрёстной оценки (см. раздел «Самооценивание и взаимооценивание»), вводя ранжирование (отличные, хорошие и удовлетворительные). При текущем оценивании результатов выполнения практических работ оценивается каждое из предложенных заданий. Например, при выполнении практической работы «Выявление закономерностей изменения продолжительности дня и высоты Солнца над горизонтом в зависимости от географической широты и времени года на территории России» (5 класс) обучающиеся должны последовательно выполнить следующие задания:

1. Найдите названные в таблице города на карте России в атласе.
2. Определите, какой из них является самым северным и какой самым южным.
3. Сравните высоту Солнца над горизонтом и продолжительность дня 17 февраля в Сочи и в Москве, в Москве и в Санкт-Петербурге, в Санкт-Петербурге и в Мурманске.
4. Сравните высоту Солнца над горизонтом и продолжительность дня 12 мая в Сочи и в Москве, в Москве и в Санкт-Петербурге, в Санкт-Петербурге и в Мурманске.
5. Сделайте и запишите выводы о том, как изменяются высота Солнца над горизонтом и продолжительность дня на территории России при движении с севера на юг в летнее время.
6. Сделайте и запишите выводы о том, как изменяются высота Солнца над горизонтом и продолжительность дня на территории России при движении с севера на юг в зимнее время.

Если учитель считает целесообразным оценить работы обучающихся отметками, то ре-

комендуется ориентироваться на следующие нормы.

Отметка «5» ставится, если обучающийся правильно выполнил все задания работы без ошибок.

Отметка «4» ставится, если обучающийся выполнил все задания работы, но допустил в ней не более двух негрубых ошибок.

Отметка «3» ставится, если обучающийся правильно выполнил не менее половины заданий работы.

Отметку «2» выставлять не рекомендуется. В случае, если обучающийся не справился с работой, необходимо отработать с ним умения (в т. ч., возможно, базовые логические действия как часть познавательных универсальных учебных действий), несформированность которых помешала ему выполнить задания [91].

Тематическое оценивание

Тематическое оценивание представляет собой процедуру оценки уровня усвоения крупной темы или блоков, представленных в федеральной рабочей программе. Среди функций тематического оценивания по сравнению с текущим оцениванием на уроке возрастает значение функции контроля, а среди форм предъявления результатов – письменная. Проведение тематического контроля, его сроки и формы планируются учителем заранее и включаются в соответствующие документы (рабочую программу, тематическое планирование и др.). Время и тема проверочной (контрольной) работы должны быть известны обучающимся.

Контрольная (проверочная) работа – «форма текущего контроля успеваемости или промежуточной аттестации обучающихся, реализуемая в рамках образовательного процесса в общеобразовательной организации и нацеленная на оценку достижения каждым обучающимся и / или группой обучающихся (классом, всеми классами образовательной организации, всеми образовательными организациями муниципалитета

или субъекта Российской Федерации и т. д.) требований к предметным и / или метапредметным результатам обучения в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами начального общего, основного общего и среднего общего образования при освоении образовательной программы, в том числе отдельной части или всего объёма учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) образовательной программы» [84]. Проведение объективного тематического оценивания не только позволяет учителю поэтапно проконтролировать соответствие достижений обучающихся требованиям к образовательным результатам, заложенным во ФГОС ООО и ФГОС СОО, но и выявляет степень готовности каждого ученика к дальнейшему освоению образовательной программы. Учитель использует полученную информацию об уровне усвоения системы знаний и сформированности предметных умений для коррекции выявленных образовательных дефицитов или (в случае высоких образовательных достижений) для обеспечения возможности ставить перед учеником (классом) более сложные задачи. Таким образом совершенствуется его индивидуальный подход или дифференцированный подход к группам обучающихся.

Тематическое оценивание связано с текущим, в том числе и через объекты оценивания. Например, тематическое оценивание в основной школе по учебному предмету «География» может включать в себя виды деятельности, которые являлись объектом текущего оценивания. В ФОП ООО по географии предметные результаты для каждого года изучения предмета представляют собой конкретизированные требования к овладению материалом программы ФГОС ООО и ФГОС СОО и даны конкретно: определять географические координаты, различать параллели и меридианы (пример предметных результатов, 5 класс) [112]. Достижение од-

ного планируемого результата невозможно без достижения другого. Так, для определения географических координат необходимо уметь различать параллели и меридианы. Проверка при тематическом оценивании достижения этих двух предметных результатов вряд ли целесообразна. Умение различать параллели и меридианы учитель может оценить в ходе текущего оценивания, умение определять географические координаты – в ходе тематического. Такое «разделение» предметного результата соответствует назначению тематической работы (проверять освоенность важных для дальнейшего изучения предмета учебных действий) и отражает усиление функции контроля в тематическом оценивании [91].

При отборе или разработке заданий для тематического контроля учителя чаще всего опираются на предметный результат, который отражает требования к содержанию знаний («сформированность знаний о (об)»).

При традиционном подходе к оцениванию эти позиции представляются в качестве самостоятельных дидактических единиц, например, в перечне вопросов для подготовки к проверочной работе. Ученику следует подготовиться и устно или письменно изложить тот или иной «вопрос» (или выполнить соответствующий тест). Результаты такой работы подлежат проверке и оценке с учётом полноты ответа как соответствия образцу, представленному в учебнике, и наличия / отсутствия ошибок.

Такого рода проверочные тематические работы не исключены из практики оценивания. Однако современный подход к организации и оцениванию познавательной деятельности обучающихся, выполняющий не только функцию учёта и контроля полученных знаний, но и акцентирующий применение знаний и умений, требует операционализации результатов, выбора заданий на этой основе, разработки критериев оценивания выполне-

ния задания. Поэтому в контрольную (проверочную) работу целесообразно включить задания по работе с источником социальной информации (адаптированным или неадаптированным фрагментом научного, научно-популярного или публицистического текста по изученным в соответствующем разделе или тематическом блоке проблемам истории, географии, обществознания; историческим документом; статистическими данными; изображениями), задания на составление плана; учебно-познавательные задачи, проблемные ситуации, практико-ориентированные задания. Для отбора заданий для основной школы по каждому предметному результату учителя общественно-научных предметов могут использовать соответствующие Банки заданий [10; 11; 12]. Оценивание письменных тематических работ по общественно-научным предметам можно проводить на основании рекомендаций, включённых в раздел «Итоговое оценивание».

Итоговое оценивание

Внутришкольное *итоговое оценивание* достижений обучающихся по истории, географии и обществознанию осуществляется образовательной организацией в конце учебного года при переходе обучающегося в следующий класс (промежуточная аттестация), а также по завершении им обучения на уровне основного и среднего образования, если обучающийся не выбрал форму государственной итоговой аттестации (ОГЭ или ЕГЭ) по этому предмету. В перечень мероприятий по оценке качества образования, названных постановлением Правительства Российской Федерации от 30 апреля 2024 г. № 556 и утверждённых Правилами проведения мероприятий по оценке качества образования, включены также Всероссийские проверочные работы (ВПР). Образовательные организации могут использовать названные процедуры оценки качества образования

для промежуточной аттестации, проводимой в рамках реализации образовательной программ основного и среднего общего образования.

В иерархии видов оценивания итоговое оценивание выступает как наиболее значимое по воплощению контрольной функции оценивания. Вместе с тем, помимо функции контроля, оно реализует мотивирующую, информационную, диагностическую, прогностическую функции оценивания и позволяет учителю скорректировать завершающий этап обучения в 9-м, 10-м или 11-м классах: выявить степень готовности каждого ученика к освоению программы последнего учебного года; использовать информацию об уровне усвоения системы знаний и сформированности предметных умений для осуществления индивидуального подхода или дифференцированного подхода к группам обучающихся.

Основным объектом внутришкольного итогового оценивания является достижение учеником планируемых образовательных результатов ФГОС ООО и ФГОС СОО, которые конкретизируются по годам обучения Федеральными образовательными программами основного и среднего общего образования (ФОП ООО и ФОП СОО). Не все предметные результаты по общественно-научным дисциплинам целесообразно выносить на итоговое внутришкольное оценивание. Отбор данной группы предметных результатов осуществляется с позиций их значимости для:

- достижения целей общественно-научного образования (например, для воспитания общероссийской идентичности, патриотизма, гражданственности, социальной ответственности, правового самосознания, приверженности базовым ценностям нашего народа);
- осуществления комплексного подхода к оценке образовательных достижений, отражения метапредметных результа-

тов (отобранные для итоговой оценки предметные результаты непосредственно связаны с познавательными универсальными учебными действиями);

- осуществления принципа преемственности обучения (например, изучаемое понятие можно отнести к межпредметным или ключевым для изучения социальных дисциплин; факты, объекты или процессы являются базовыми для формирования основ общественно-научных знаний; предметные умения непосредственно связаны с метапредметными или универсальными учебными действиями; оценивается знание и понимание существенных признаков понятия, общих понятий, умение соотнести родовые и видовые понятия и пр.);
- формирования научных представлений о значимом объекте или процессе, который в соответствии с программой изучается именно на данной ступени обучения;
- формирования практических умений (например, работа с географической или исторической картой, работа с данными статистики, с геоинформационными системами, проведение наблюдений в природе);
- важности освоения данного предметного результата в конкретных условиях (отражение ситуации в данном классе, образовательной организации, регионе и пр.);
- связи с материалами для внешнего оценивания, разработанными на федеральном уровне.

В ряде научно-методических изданий приводятся перечни отобранных по приведённым основаниям предметных результатов [37; 91; 92; 93]. На уровне среднего общего образования, помимо названных выше факторов, на отбор заданий для итогового оценивания также влияют:

- изменение и усложнение предметного содержания (включение нового теоретического материала, рассмотрение ранее изученных социальных объектов, процессов и явлений в новых образовательных контекстах, формирование представлений о базовых методах познания при изучении общественно-научных дисциплин);
- расширение возможностей обучающихся в применении познавательных и исследовательских умений, основу которых заложило обучение в основной школе;
- изменение форм и методов текущего и тематического оценивания (сокращение количества оценочных процедур, повышение роли самоконтроля и самооценивания);
- введение профильного обучения в 10–11-х классах, когда освоение обучающимися содержания различных предметов осуществляется одновременно на базовом и (или) углублённом уровнях (например, по истории и обществознанию).

Применительно к оцениванию предметных результатов на базовом уровне обучения уделяется особое внимание практико-ориентированному подходу, то есть оценивается применение обучающимися знаний, умений и навыков в учебных ситуациях, моделирующих реальные жизненные условия. В итоговых работах большое внимание должно уделяться оцениванию умений решать проблемы, моделирующие жизненные ситуации, с применением освоенных видов деятельности. Если при тематическом оценивании важно выявлять умения осуществлять деятельность на материале изучаемой темы, то в итоговом происходит обобщение материала, перенос формирующихся видов деятельности на содержание, связанное с более высоким уровнем обобщения и абстракции. Так, в 6-м классе итоговое оценивание по географии в большей степени связано с мате-

риалом о закономерностях географической оболочки в целом, а не отдельных её частей, которые изучались в соответствующих темах; в 7-м классе – со сравнением и закономерностями изменения природы всех материков, зависимости хозяйственной деятельности людей от природных условий и т. п. При итоговом оценивании предполагается, что обучающиеся овладели способами деятельности, могут выбрать подходящий способ для решения конкретной проблемы.

В общественно-научных дисциплинах к важным общим показателям сформированности предметных умений относится умение выбирать релевантные источники информации для решения задач и умение работать с ними. Тематические и итоговые работы предусматривают оценивание планируемых результатов, связанных с этим требованием, однако в итоговых работах происходит, как правило, обобщение и усложнение способов действий, предусматривается работа с большим количеством источников информации, применяются источники информации разных видов и т. д.

Изучение предмета на углублённом уровне предполагает проведение внешнего итогового оценивания в 11-м классе. Поэтому при итоговом оценивании по завершении 10-го класса образовательная организация, предметные методические объединения и учителя, как правило, ориентируются на формы внешнего оценивания. Например, при изучении истории на углублённом уровне существует практика проведения своеобразного «предэкзамена» в 10-м классе в формате ЕГЭ (письменной работы, разработанной на основе контрольно-измерительных материалов и универсального кодификатора ФИПИ).

В ФОП ООО говорится, что комплексный подход к оценке образовательных достижений реализуется и через использования разнообразных методов и форм оценки, взаимно дополняющих друг друга: устных

и письменных работ, проектов, практических (в том числе исследовательских) и творческих работ. Все названные виды работ могут использоваться при проведении итогового оценивания. Выбор любой формы итогового внутришкольного оценивания должен осуществляться осознанно, целенаправленно и учитывать специфику обучения в конкретной образовательной организации. В целом, в практике внутришкольного итогового оценивания чаще всего используются письменные (письменная контрольная работа) и устные (зачёт) формы.

Устный зачёт имеет ряд положительных сторон. Он свидетельствует о развитии мышления и речи ученика, позволяет использовать диалог (ответы на дополнительные вопросы по теме) и т. д. Зачёт проводится по вопросам («по билетам»), которые ученики должны получить заблаговременно. При подготовке школьников к зачёту необходимо показать им, какие требования предъявляются к устному ответу, как нужно структурировать ответ. Ученики должны научиться сдавать зачёт, что, по сути, является частью умения учиться. Рекомендуются включать в состав вопросов практико-ориентированные задания и / или учебные задачи, которые позволят школьникам продемонстрировать сформированность предметных умений (универсальных учебных действий). Выбирая подобную форму итогового оценивания, педагог должен осознавать определённые риски (организационные, психологические, методические): необходимость дополнительных затрат времени, возможно, дополнительных занятий при подготовке к зачёту; желательное участие в оценивании нескольких учителей; возможный психологический дискомфорт учащихся; опасность субъективизма при выставлении оценки (её завышение или занижение) и пр. Сама специфика оценки устного ответа может повлиять на адекватность отметки: соответствие

результатов обучения стандарту оценивается через ответ на отдельный вопрос (два вопроса), что не всегда точно отражает общий уровень знаний и умений ученика.

Разработка в образовательных организациях единых правил выставления оценок по общественно-научным предметам предполагает учёт следующих ориентиров для оценки устного ответа в рамках итогового оценивания.

Отметка «5» выставляется, если ответ в полном объёме (в соответствии с учебной программой) и последовательно раскрывает тему; ключевые для данной темы понятия и ведущие идеи (основные теоретические положения) излагаются корректно; сделанные выводы аргументированы; отсутствуют логические ошибки; практико-ориентированное задание / учебная задача выполнены.

Отметка «4» выставляется, если ответ содержит основные положения темы (в соответствии с учебной программой), изложенные последовательно; ключевые для данного вопроса (темы) понятия и ведущие идеи (основные теоретические положения) излагаются в целом корректно, но допущены одна-две ошибки; сделанные выводы аргументированы; отсутствуют логические ошибки; практико-ориентированное задание / учебная задача выполнены.

Отметка «3» выставляется, если ответ содержит некоторые основные положения темы (в соответствии с учебной программой); при изложении ключевые для данной темы понятия и ведущие идеи (основные теоретические положения) изложены не в полном объёме или допущены три-четыре ошибки; выводы сделаны, но не аргументированы; допущены логические ошибки, отражающие несформированность одного-двух из предметных результатов, отобранных для оценивания; практико-ориентированное задание / учебная задача выполнены не полностью или после наводящих вопросов.

Отметка «2» выставляется, если ответ не содержит основных положений темы (в соответствии с учебной программой); ключевые для данной темы понятия и ведущие идеи (основные теоретические положения) не приводятся или при их изложении допущено более четырёх ошибок; выводы не сделаны; допущены логические ошибки, отражающие несформированность более двух из предметных результатов, отобранных для оценивания; практико-ориентированное задание / учебная задача не выполнены после наводящих вопросов.

В случае частичного соответствия ответа учащегося разработанным нормам учитель или учителя, принимающие зачёт, самостоятельно принимают решение о повышении или понижении отметки, исходя из педагогической целесообразности и учитывая правило: в случае сомнения принимать решение в пользу ребёнка.

Письменная итоговая контрольная работа позволяет предложить ученику различные виды заданий и оценить сформированность комплекса предметных умений, выявить уровень освоения учебного материала в целом, проверить выполнение заданий по заранее определённым и открытым критериям; предоставляет больше информации для анализа сильных сторон и дефицитов учебной и познавательной деятельности. В пользу письменной итоговой работы говорит также общая тенденция: подавляющее большинство проверочных испытаний проводится именно в письменной форме. При подготовке

к письменной контрольной работе учителю рекомендуется познакомить учеников с форматом заданий, если задания определённого вида будут предъявлены впервые. Эта форма оценивания имеет и ряд недостатков: как правило, не предоставляет ученику возможность структурированного письменного монологического высказывания (развёрнутого открытого ответа), требует контроля, направленного против проявлений академической нечестности (подсказки, шпаргалки, списывание). Педагогическими рисками выбора этой формы оценочной процедуры являются использование стандартизированных тестов как ведущей формы проверки знаний, отказ от иных видов проверки знаний и умений обучающихся и превращение образовательной деятельности в постоянную подготовку к контрольной работе, а её написание – в главную цель изучения предмета.

Различные виды письменной проверки знаний и умений обучающихся указаны в ФОП. Это результаты учебно-исследовательской и проектной деятельности (проекты, презентации, творческие работы социальной и междисциплинарной направленности по социальной проблематике); развёрнутые ответы, сочинения, а также сложные и тезисные планы развёрнутых ответов, работа с неадаптированными текстами. При оценивании письменного ответа учителя общественно-научных предметов могут использовать рекомендации, систематизированные в табл. 12.

Таблица 12

Рекомендации для выставления отметок за письменный ответ

Краткая характеристика ответа обучающегося			Отметка (баллы)
Оценивание ответа на теоретический вопрос	Оценивание выполнения задания / задачи	Оценивание выполнения задания по работе с социальной информацией	
Ответ в требуемом объёме (в соответствии с ФОП), логично и последовательно	Ответ содержит полное и обоснованное выполнение задания / задачи на основе	В ответе в полном объёме выполнено задание, предполагающее работу с социаль-	«5»

Краткая характеристика ответа обучающегося			Отметка (баллы)
Оценивание ответа на теоретический вопрос	Оценивание выполнения задания / задачи	Оценивание выполнения задания по работе с социальной информацией	
раскрывает теоретический вопрос (тему, поставленную проблему); ученик корректно использует ключевые понятия и раскрывает ведущие идеи (основные положения); демонстрирует владение умениями (в соответствии с предметными результатами № указать*); сделанные выводы аргументированы	учебной ситуации или ситуации, моделирующей реальную жизненную проблему ; ученик корректно и уместно использует необходимые теоретические понятия и идеи, демонстрирует владение умениями (в соответствии с предметными результатами № указать) при аргументации оценок и выводов	ной информацией ; ученик корректно и уместно использует понятия и теоретические положения; демонстрирует владение умениями (в соответствии с предметными результатами № указать); сделанные выводы аргументированы	
Ответ содержит основные теоретические положения; ученик в целом корректно использует ключевые понятия и раскрывает ведущие идеи (основные положения), допуская одну-две неточности или ошибку; демонстрирует владение умениями (в соответствии с предметными результатами № указать); сделанные выводы аргументированы	Ответ содержит обоснованное выполнение задания / задачи на основе учебной ситуации или ситуации, моделирующей реальную жизненную проблему; ученик использует некоторые теоретические понятия и идеи, демонстрирует владение умениями (в соответствии с предметными результатами № указать) при аргументации оценок и выводов	При выполнении задания, предполагающего работу с социальной информацией, ученик использует понятия и теоретические положения, допуская одну-две неточности или ошибку; демонстрирует владение умениями (в соответствии с предметными результатами № указать); сделанные выводы аргументированы	«4»
Ответ содержит некоторые теоретические положения; ученик упоминает ключевые понятия и ведущие идеи, не раскрывая их или затрудняясь в их раскрытии, допуская две-три ошибки; допущены ошибки, отражающие несформированность одного-двух из предметных умений (в соответствии с предметными результатами № указать); сделанные выводы не аргументированы или аргументированы на уровне обыденного познания	Ответ содержит неполное (частичное) выполнение задания / задачи на основе учебной ситуации или ситуации, моделирующей реальную жизненную проблему ИЛИ задание выполнено на основе наводящих вопросов; ученик не использует теоретические понятия и идеи, допускает ошибки, отражающие недостаточное владение умениями (в соответствии с предметными результатами № указать), при аргументации оценок и выводов	При выполнении задания, предполагающего работу с социальной информацией, ученик упоминает понятия и некоторые теоретические положения, допуская две-три ошибки; допущены ошибки, отражающие несформированность одного-двух из предметных умений (в соответствии с предметными результатами № указать); сделанные выводы не аргументированы или аргументированы на уровне обыденного познания	«3»
Ответ не содержит основных положений теоретического вопроса (в соответствии с учебной программой); ключевые понятия и ведущие	Задание / задача на основе учебной ситуации или ситуации, моделирующей реальную жизненную проблему, не выполнено после	Задание, предполагающее работу с социальной информацией, не выполнено или выполнено неправильно: ученик не использует понятия	«2»

Краткая характеристика ответа обучающегося			Отметка (баллы)
Оценивание ответа на теоретический вопрос	Оценивание выполнения задания / задачи	Оценивание выполнения задания по работе с социальной информацией	
идеи (основные теоретические положения) не приводятся ИЛИ при их изложении допущено более четырёх ошибок; допущены ошибки, отражающие несформированность предметных умений (в соответствии с предметными результатами № указать); выводы не сделаны или высказаны без аргументации	наводящих вопросов; ученик не использует теоретические понятия и идеи, допускает ошибки, отражающие несформированность умений (в соответствии с предметными результатами № указать), оценки и выводы не сделаны или высказаны без аргументации	и теоретические положения ИЛИ упоминает их ошибочно; допускает ошибки, отражающие несформированность предметных умений (в соответствии с предметными результатами № указать); выводы не сделаны или высказаны без аргументации	
* Учитель отбирает соответствующие предметные результаты, используя ФОП			

Учителя могут разработать материалы для проведения письменной итоговой работы самостоятельно. Это сложная и ответственная профессиональная деятельность, требующая соответствующей предметной и методической подготовки. Учитель также может отобрать задания из современных дидактических материалов, допущенных к использованию Министерством просвещения, или из рекомендованных Банков заданий, открытых контрольно-измерительных материалов ВПР и ЕГЭ, ориентируясь на предложенные в них критерии оценивания.

Оценивание проекта

На базовом уровне итоговое внутришкольное оценивание достижений обучающихся может быть проведено не только на основании итоговых оценок за каждый период обучения (отдельно за 10-е и 11-е классы) и результатов обучающегося при выполнении всероссийских проверочных работ, но и с учётом результатов выполнения индивидуального(ых) проекта(ов). ФГОС СОО содержит расширенную характеристику проекта и требований к его применению [110, с. 27]. Требования ФГОС СОО детализированы в ФОП СОО. В документе указано, что выбор темы проекта осуществляется обучающимися; результатом проекта является одна из следующих работ: письменная работа; художественная творческая работа; материальный объект, макет, иное конструкторское изделие; отчётные материалы по социальному проекту [113]. Образовательная организация разрабатывает требования к организации проектной деятельности, к содержанию и направленности проекта. ФОП СОО определяет и критерии оценивания проекта. Проект оценивается по критериям сформированности: познавательных универсальных учебных действий, предметных знаний и способов действий, регулятивных универсальных учебных действий, коммуникативных универсальных учебных действий [113, с. 16]. Для уровня среднего общего образования индивидуальный проект является одной из форм организации деятельности, его выполнение является обязательным требованием к результатам освоения основной образовательной программы, отметка за него входит в аттестат [77].

В таблице 13 приводятся критерии оценивания индивидуального проекта, единые для общественно-научных предметов.

Критерии оценки учебно-исследовательского проекта

Элемент оценивания	Критерии оценивания		
	уровневый		нормативный
	уровень	процент	отметка
1	2	3	4
Организация работы над проектом (регулятивные универсальные учебные действия)			
Самостоятельно или с помощью учителя выбрана тема проекта, сформулирована цель, составлен план, предложена форма представления результата проекта, присутствует самооценка результатов и хода исполнения проекта	Повышенный	85–100	5
С помощью учителя выбрана тема проекта, сформулирована цель, есть погрешности в составлении плана, предложена форма представления результата проекта, присутствует самооценка результатов и хода исполнения проекта, есть затруднения с определением проблем в ходе реализации проекта	Выше базового	65–84	4
Учитель предложил тему проекта, сформулировал цель, совместно составлен план, нет ясного понимания результата работы, самооценка результатов и хода исполнения проекта вызывает сложности или отсутствует	Базовый	50–64	3
Работа над содержанием проекта (познавательные универсальные учебные действия)			
Самостоятельно или с помощью учителя подобраны разные виды источников, литературы, отобранное содержание проанализировано и сгруппировано в соответствии с планом проекта, подобраны иллюстрации, фото-, видеоматериалы. Оригинальное представление результата проекта	Повышенный	85–100	5
С помощью учителя подобраны источники, литература, отобранное содержание сгруппировано учащимся в соответствии с планом проекта, подобраны иллюстрации, фото-, видеоматериалы. Результат проекта содержит новизну	Выше базового	65–84	4
Учителем предложены источники, литература, недостаточное количество проанализированных работ привело к корректировке плана и упрощению результата. Результат проекта заимствован	Базовый	50–64	3
Выступление с результатом проекта (коммуникативные универсальные учебные действия)			
Ясное и чёткое изложение целей, основного содержания и выводов проекта; сопровождение рассказа показом презентации или иным способом с привлечением ИКТ. Быстрые и чёткие ответы на вопросы аудитории. Аргументированное участие в дискуссии по теме проекта	Повышенный	85–100	5
Ясное и чёткое изложение целей, основного содержания и выводов проекта; сопровождение рассказа показом презентации или иным способом с привлечением ИКТ. Ответы на вопросы аудитории после их уточнения. Трудности для подбора аргументов при участии в дискуссии по теме проекта	Выше базового	65–84	4
Целостное выступление по результатам проекта, но содержащее речевые ошибки, неумение иллюстрировать свой рассказ презентацией. Проблемы при понимании вопросов аудитории. Растерянность при возникновении дискуссии, неумение аргументировать свою точку зрения	Базовый	50–64	3

Взаимосвязь контрольного и формирующего оценивания

В соответствии с целями оценочной деятельности на уроке различные функции оценивания могут проявляться с разной степенью значимости, в частности, функция контроля (контрольное оценивание) или функции, связанные с диагностикой, коррекцией и пр., объединённые понятием «формирующее оценивание». Функциональный подход послужил основой для выделения соответствующих компонентов в модели системы внутришкольного оценивания предметных и метапредметных образовательных результатов обучающихся (общественно-научные дисциплины). Следует отметить, что в научной и методической литературе преобладает тенденция противопоставления этих функций. Более того, особенности контрольного оценивания, в первую очередь, с негативных позиций достаточно полно раскрыты именно в исследованиях и пособиях, посвящённых формирующему оцениванию, которое как отдельное направление находится в фокусе внимания исследователей и методистов с начала XXI в. [18; 22; 41; 66 и др.]. В ряде работ гуманистическая развивающая миссия формирующего оценивания противопоставлялась «традиционному подходу», «балльной системе», выставлению отметки как «использованию инструмента абсолютной власти учителя над учеником» и лишению ученика права субъектности в образовательной деятельности [66]. Во избежание терминологической путаницы следует отметить, что предложенный в нашем исследовании подход концентрирует внимание именно на функциях внутришкольного оценивания, т. е. на его внутренней природе, а не на позитивных или негативных моментах внешнего воздействия оценочной деятельности учителя.

Оценивание результатов образовательной деятельности ученика всегда полифункционально,

и при использовании любого вида оценивания актуализируется несколько его функций. Будет неправильным утверждение, что при осуществлении, например, диагностического оценивания полностью исключается контрольная функция. Более того, в локальных актах образовательных организаций подчёркивается необходимость фиксации и описания достигнутых обучающимися результатов и доведения их до сведения учеников и родителей. Неправильным будет и обратное утверждение о том, что при проведении, например, итогового оценивания не актуализируется диагностическая функция. Использование результатов итогового оценивания при промежуточной аттестации (завершение учебного года, переход на следующий уровень образования) для внесения изменений в образовательный процесс является одним из свидетельств реализации диагностической функции.

В этом плане оценочная деятельность учителя и, соответственно, модель оценивания представляют два основных аспекта (направления), которые условно могут быть названы *статическим* и *динамическим*. Ведущая задача учителя в рамках первого из названных аспектов заключается в том, чтобы зафиксировать уровень достигнутого учеником или группой обучающихся результата на определённом этапе учебно-познавательной деятельности, поэтому на первый план выступает контрольная функция оценивания. Главная задача второго направления – оценить образовательный прогресс обучающихся, выявить положительные качественные характеристики и образовательные дефициты и использовать их как базу для осуществления обратной связи, коррекции процесса обучения и образовательной траектории обучающегося. В этом случае более значимыми оказываются диагностическая и корректирующая функции оценивания. Преобладание той или иной функции / груп-

пы функций реализуется также в различных видах, способах и формах оценивания, как было показано в разделах выше.

Балльно-рейтинговая система оценивания

Подсистема модели, выделенная по способам оценивания, включает такие виды оценивания, как нормативное (нормативно-уровневое), критериальное (критериально-уровневое), и балльно-рейтинговое [83]. Поскольку специфика нормативного и критериального оценивания раскрыта во второй главе, остановимся на особенностях балльно-рейтинговой системы. Опросы учителей свидетельствуют, что балльно-рейтинговая или накопительная система оценивания образовательных результатов, которая активно применяется в системе высшего образования, используется и в общеобразовательных организациях. Учителя отмечают, что в 10–11-х классах она позволяет оценивать овладение различными видами деятельности в ходе урочной работы, выполнения самостоятельных индивидуальных и групповых заданий, тестирования. Среди ведущих положительных сторон балльно-рейтинговой системы отмечают повышение мотивации обучающихся, чему способствует актуализация в рамках данной системы оценивания элементов соревновательности внутри класса или параллели обучающихся; возможность систематизировать сведения о познавательных дефицитах, своевременно и гибко корректировать сложившуюся ситуацию; причём корректировку результатов может осуществить обучающийся (личные усилия при изучении предмета) при поддержке учителя и одноклассников (при использовании взаимооценки), тем самым, применение балльно-рейтинговой системы способствует реализации формирующего оценивания. Такая система организации оценивания положительно влияет

на развитие навыков самоанализа, снижает стресс от получения отметки (так как результат обучения, выраженный в оценке – сумма накопленных баллов). Рейтинг также позволяет определить для каждого школьника его успешность на уроке, достигнутую по одному из направлений: выполнение индивидуальных и групповых заданий, участие в оценке себя и других, использование творческих решений в ходе занятия и др. Накопительная система оценивания выступает инструментом, позволяющим учитывать деятельность обучающихся на уроке, во внеурочной деятельности, в том числе самостоятельную работу в течение учебного года.

Балльно-рейтинговая система может включать оценку за выполнение различных видов работ, направленных на формирование и развитие отдельных предметных умений, например, работать с социальной информацией / историческим источником; переводить информацию из одной знаковой системы в другую (составление таблиц разных видов, схем, диаграмм и др.); извлекать информацию из исторической / географической карты. Дополнительные баллы могут выставляться за подготовку и выступление с докладом / проектом, написание творческой работы, составление творческих проблемных заданий по теме (кроссвордов, ребусов, логических цепочек, игр и т. п.); за внеурочную работу (участие в предметных конкурсах и олимпиадах; консультации одноклассников, испытывающих трудности при выполнении каких-либо типов заданий, приводящие к положительной динамике их результата). Рейтинговая система также может включать и штрафные баллы: за невыполнение домашнего задания, академическую нечестность и др.

Внедрение балльно-рейтинговой системы оценки позволяет разрабатывать и применять на уроках систему разноуровневых заданий, влиять на мотивацию к обучению

предмету и создавать эмоциональное отношение к учению, разрабатывать и совершенствовать критерии контроля и оценки знаний и умений школьников. В современной науке и практике отсутствуют единые подходы к разработке критериев балльно-рейтингового оценивания; отсутствует единая балльная шкала; существуют разные способы перевода сумм накопленных баллов в привычную пятибалльную отметку на уровнях основного общего и среднего общего образования. Использование рейтинговой системы требует от учителя значительных организационно-методических усилий: разработки критериев и указания шкалы баллов за каждый из видов работы, ознакомления с этой информацией всех субъектов образовательного процесса, включая родителей, регулярного представления результатов [94, с. 33–37]. Риски использования балльно-рейтинговой системы оценивания связаны с дополнительной нагрузкой на учителя (разработка рейтинг-плана, заполнение его для каждого обучающегося, анализ результатов для коррекции процесса обучения); необходимостью привлечения компьютерных технологий для сбора, фиксации и отражения данных. Снижение рисков накопительной системы в понимании педагогом гибкости данной системы, использования её в качестве одного из инструментов для обеспечения качества обучения.

Ряд научно-методических работ позволяет выделить также бинарную систему оценивания на уровне среднего общего образования (зачёт-незачёт). Сложности её реализации, как и при использовании балльно-рейтинговой системы, связаны с отсутствием единых подходов к разработке критериев оценивания. Для получения «зачёта» по разным предметам требуется выполнение видов деятельности, которые предлагает конкретный учитель, что приводит к субъективности оценивания.

Самооценивание и взаимооценивание

Текущее оценивание на уроке и тематическое оценивание, а также использование приёмов формирующего и критериального оценивания позволяют активно развивать и систематически осуществлять самооценивание и взаимооценивание обучающимися ответов и выполненных работ, сочетая оценку и самооценку. Исследование ФГБНУ ИСРО (2024 г.) показало определённое влияние обновления Федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего образования и внедрения Федеральной образовательной программы на отношение учителей к таким инструментам оценивания, как самооценивание и взаимооценивание. Отвечая на вопрос «Что изменилось в процессе обучения в результате внедрения ФОП?», 13 % опрошенных учителей истории, географии и обществознания отметили, что стали использовать их в процессе оценивания образовательных результатов обучающихся.

Проведение самооценивания даёт возможность учащемуся самостоятельно соотнести личные образовательные достижения / результаты с эталоном предметной деятельности, нормой, заданной извне. Взаимооценивание предполагает оценивание обучающимися результатов познавательной деятельности достижения своих одноклассников. Инструментарий самооценивания разрабатывается как система оценочных критериев применительно к различным видам деятельности. В образовательном процессе самооценивание выполняет функции самоконтроля, коррекции и мотивации, а также стимулирующую и развивающую. Для реализации названных функций необходимо учитывать, что содержание учебной информации должно способствовать развитию потребности в научном познании и пробуждать интерес к учению. Учителю

следует обеспечить оптимальное сочетание способов контроля, провести качественный анализ результатов познавательной деятельности для создания у ученика эмоционального удовлетворения от проделанной работы, преодоления трудностей, познания нового, что побуждает к дальнейшей учебной деятельности [53].

Методические требования к организации самооценивания включают разработку критериев самооценивания определённого вида деятельности; систематическое проведение самооценивания на их основе; включение оценочной деятельности учащихся в единую систему оценивания; проведение рефлексии самооценивания. К рефлексии самооценивания можно отнести осознание учеником цели своей деятельности, степени продвижения к ней и эффективности использованных путей или способов достижения цели.

Учителя самостоятельно или совместно с обучающимися разрабатывают критерии

самооценивания / взаимооценивания, учитывая типологию учебных задач или конкретные виды учебной деятельности. Для самооценки используют оценочные листы («листы самооценки»), которые заполняют обучающиеся. Систематическое использование самооценивания и взаимооценивания на уроках (от рефлексии «я понял весь материал урока – я испытываю трудности, нужно ещё поработать – я не понял» до многомерной самооценки, включающей критерии, связанные с продвижением по достижению конкретных предметных и метапредметных результатов, овладения способами действия и пр.) позволяет развивать умения учеников, связанные с этим процессом, их самостоятельность и активность. Примеры оценочных листов, которые можно использовать при изучении общественно-научных дисциплин (с учётом специфики предмета «Обществознание», который не предполагает работы с картой) приводятся в табл. 14 и 15 [87; 92].

Таблица 14

Оценочный лист для самооценки и взаимооценки устного ответа

Критерий оценки	Оценка (1–5 баллов)
Использование понятий / фактов / идей / теорий	
Использование карты	
Использование дополнительной информации (иллюстрации, информационные ресурсы)	
Чёткость ответа, качество речи	
Наличие в ответе собственной аргументированной позиции (при ответе на проблемный вопрос)	
Общий итог	

Таблица 15

Оценочный лист для самооценки и взаимооценки участия в дискуссии

Критерий оценки	Оценка (1–5 баллов)
Использование понятий / фактов / идей / теорий в качестве аргументов	
Использование дополнительной информации (иллюстрации, информационные ресурсы)	
Достоверность использованных источников, соответствие их проблеме дискуссии / теме высказывания	
Наличие в выступлении собственной аргументированной позиции	
Чёткость выступления, качество речи	
Общий итог	

Определённое упрощение критериев оценивания в предложенных формах оценочных листов представляется оправданным, так как они предназначены для текущего оценивания на уроке, где имеет значение время, которое будет потрачено на оценочную процедуру.

Примером совместной оценочной деятельности учителя и ученика является приём оценивания деятельности обучающихся на уроке на основе согласования оценки с учеником. Завершив работу (устный или письменный ответ, доклад, творческое и индивидуальное задание), ученик ставит себе оценку. Учитель также оценивает работу обучающегося. Далее проводится сопоставление и анализ полученных баллов. Он помогает формировать у школьников умение регулярно и справедливо (т. е. объективно) оценивать свой труд.

При выполнении обучающимися небольшого теста возможна организация взаимопроверки работ. Школьники после выполнения задания обмениваются работами, получают от учителя ключи и проверяют работы друг друга.

При проверке домашнего задания на уроке рекомендуется использовать взаимооценку ответов обучающихся в парах или группах. Для этого им выдаётся оценочный лист, который они заполняют (в течение одной минуты) после выступления своих товарищей (в паре или группе). Этот вид деятельности способствует развитию коммуникативных способностей, умения слушать и слышать и предполагает формирование умения проводить критериальное оценивание устного ответа одноклассника.

Основные выводы

Предложенная модель системы внутришкольного оценивания предметных

образовательных результатов обучающихся, достигаемых при изучении общественно-научных дисциплин позволяет решить проблемы, возникающие при организации внутреннего оценивания результатов познавательной деятельности и создании единой объективной картины образовательных достижений обучающегося как части ВСОКО. Используемые системный, нормативный, деятельностный, функциональный подходы к процессу оценивания отражают современные научно-педагогические взгляды на место и роль данного процесса в организации познавательной деятельности, в достижении образовательных результатов, определённых ФГОС ООО и ФГОС ОСО, и сориентированы на внутренние потребности образовательной организации в целом и субъектов образовательного процесса (учителей, обучающихся, их родителей). Единые подходы к оцениванию образовательных результатов на уроках истории, географии, обществознания:

- вносят вклад в разработку в программе формирования УУД части, связанной с оцениванием, и способствуют её неформальному использованию;
- рационализируют деятельность учителя и ученика;
- помогают школьникам более успешно овладеть предметными знаниями, сформировать целостную картину мира, эффективнее осваивать базовые логические, исследовательские, регулятивные и коммуникативные умения.

Существенным достоинством модели системы внутришкольного оценивания является её универсальный характер: она может быть использована в других областях предметных знаний с учётом специфики образовательного процесса.

ТЕЗАУРУС

Балл

- единица, в которой оценивается степень выраженности свойств или интенсивность какого-либо явления;
- цифровая отметка для оценки успеваемости учащихся [57].

Внутришкольное оценивание – элемент единой системы оценивания образовательных результатов, предназначенный для обучения в классе по учебным предметам и регулируемый локальными актами образовательной организации [68].

Диагностика педагогическая

- совокупность приёмов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации образовательного процесса, дифференциации обучающихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия; педагогическая диагностика – неотъемлемый компонент педагогической деятельности, так как осуществление процессов обучения, воспитания и развития требует оценки, анализа и учёта результатов этих процессов [56, с. 156];
- совокупность специально организованных процедур, позволяющих определить уровень достигнутых учеником результатов, выявить затруднения и проблемы учащегося [16, с. 113].

Диагностирующие контрольные работы – разновидность письменных или лабо-

раторно-практических работ, позволяющих получить оперативную информацию о фактических знаниях учеников, о специальных умениях и навыках учебного труда и сделать объективные выводы об уровне их подготовленности на той или иной ступени обучения [59].

Комплексное оценивание – система взаимосвязанных процедур и мероприятий, охватывающих оценку предметных и метапредметных результатов; совокупность процедур оценки динамики индивидуальных образовательных достижений обучающихся и итоговой оценки; комплекс разнообразных и взаимодополняющих методов и форм оценки; формы работы, обеспечивающие самостоятельную оценочную деятельность обучающихся [76].

Контрольно-оценочная деятельность педагога – выявление, измерение и оценка результатов учебно-познавательной деятельности.

Контрольная работа – одна из форм проверки и оценки усвоенных знаний, получения информации о характере познавательной деятельности, уровне самостоятельности и активности учащихся в учебном процессе, об эффективности методов, форм и способов учебной деятельности [63].

Критериальное оценивание – процесс сравнения образовательных достижений обучающихся с заранее определёнными и из-

вестными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, отражающими предметные и метапредметные умения обучающихся [68]. Оцениваются все результаты деятельности обучающихся, дополнительный результат складывается с полученным ранее [16, с. 113].

Критерий оценивания – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки какого-либо явления [38].

Кумулятивная оценка (кумуляция – скопление, накопление) суммирует баллы оценок всех видов контроля, которые организуются в учебно-воспитательном процессе. Она появляется как сумма баллов оценок за все виды работы учащегося на уроке.

Мониторинг

- постоянное отслеживание какого-либо процесса для установления его соответствия первоначальным предположениям или желаемому результату [21, с. 58];
- система процессуальных и оценочных действий субъектов образовательного процесса при направляющей роли учителя, оперативно и гибко реагирующего на образовательную ситуацию [123, с. 3].

Нормативное (традиционное) оценивание

- сопоставление баллов каждого учащегося с результатами определённой группы учащихся (выборки), выполнявших тот же самый тест, для определения места каждого балла по отношению к среднему результату в группе [29];
- процесс сравнения образовательных достижений учащихся с утверждёнными обобщёнными критериями (норма-

ми), распределёнными по пятибалльной шкале оценивания. Высший уровень отражает эталонный ответ, нижеидущие уровни формируются методом «вычитания» из высших показателей [16, с. 113].

Отметка

- способ фиксирования результатов измерения и оценки [7, с. 460];
- условное выражение количественной оценки знаний, умений и навыков обучаемых в цифрах или баллах [62, с. 418].

Операционализация понятий – процедура расчленения, уточнения и детализации основного понятия, представление его как набора понятийных и эмпирических индикаторов [2].

Оценивание – процесс соотнесения хода и результата деятельности с намеченным эталоном для установления уровня и качества освоения обучающимися программного материала и определения и принятия ими образовательных задач для дальнейшего продвижения в учении [120, с. 3, 31].

Оценивание итоговое – осуществляется в конце каждого учебного года, а также по окончании курса обучения с обязательным учётом результатов текущего и периодического оценивания [120, с. 3, 31].

Оценивание текущее – процедура оценки индивидуального продвижения обучающихся в освоении программы учебного предмета, определяемая учителем в соответствии с целями изучения тематического раздела, учебного модуля, учебного периода и пр. [68].

Оценивание тематическое – проводится обычно после изучения логически законченной части, раздела программы или в конце учебного периода (четверти, полугодия)

с учётом данных текущего оценивания; состоит в проверке учебной деятельности обучающихся по освоению сравнительно большого объема материала [120, с. 3, 31].

Оценка

- определение и выражение в условных знаках – баллах, а также в оценочных суждениях педагога степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой, уровня прилежания и состояния дисциплины [21, с. 71–72];
- определение степени усвоенности знаний, умений и навыков [62, с. 418];
- характеристика результатов учебной и педагогической деятельности, мнение о качестве и эффективности используемых образовательных технологий [24, с. 143];
- процесс принятия решения о результатах измерения этого качества в единстве с оценочным суждением об уровне проявления измеряемого качества [7, с. 460].

Оценочная деятельность учителя – деятельность, осуществляемая во взаимосвязи с учеником, обеспечивающая формирование оценочного суждения субъектов оценочной деятельности о предметных, метапредметных и личностных результатах [49].

Письменные работы обучающихся – вид самостоятельных работ, выполняемых по заданию и под руководством учителя, применяемых на всех этапах обучения, разнообразных по дидактическим целям, приёмам выполнения, степени самостоятельности [86].

Педагогический контроль – единая дидактическая и методическая система проверочной деятельности, направленная

на выявление оценку результатов учебной деятельности обучающихся [89].

Промежуточная аттестация

- процедура аттестации обучающихся по предмету (предметам), которая может проводиться по итогам учебного года или иного учётного периода [68]; производится в формах, определённых в учебном плане, и в порядке, установленном образовательной организацией [111];
- установление уровня достижения результатов освоения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), предусмотренных образовательной программой.

Самооценивание в обучении

- совокупность изменений, направленных на коррекцию и совершенствование собственной учебно-познавательной деятельности учащегося и его рефлексивной позиции [46];
- вовлечение обучающихся в оценивание собственных достижений и результатов обучения;
- принятие решения самим учащимся о собственной выполненной работе по определённым заранее критериям [41].

Система оценивания – механизм контрольно-диагностической связи между учителем, учеником и родителями по поводу успешности образовательного процесса [65].

Тест (тесты)

- стандартизированные измерительные процедуры, объективные методы дидактической диагностики (проверки качества усвоения знаний и сформированности умений и навыков) [40];
- инструмент (процедура), содержащий набор заданий, которые ученику необ-

ходимо выполнить. Результаты используются для измерения, определяющего относительное значение показателей, на которые ориентирован тест [66].

Тест педагогический – инструмент, состоящий из квалиметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов [48].

Устная проверка – наиболее гибкий метод контроля, помогающий поддерживать

контакт с учениками, следить за их мыслями и действиями, корректировать ответы [86].

Формирующее оценивание

- оценивание, осуществляемое в процессе обучения, при котором результаты ученика сравниваются с его предыдущими результатами; проводится в ходе совершенствования или коррекции определённой учебной программы (курса, цикла) [66];
- реализуется в процессе развивающего обучения и учёта зоны ближайшего развития каждого учащегося [97].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аванесов, В. С.* Вопросы разработки педагогических тестов / В. С. Аванесов // Оценка эффективности образовательных инноваций и технологий : сборник науч. трудов 6-й научно-практ. конф. Славянского-на-Кубани госпединститута. Славянск-на-Кубани, 2004. – С. 20–24.
2. *Аванесов, В. С.* Вопросы методологии педагогических измерений / В. С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2005. – № 1.
3. *Амбарцумова, Э. М.* Формирование готовности педагогов к использованию современных форм контроля и оценки образовательных достижений школьников : дис. ... канд. пед. наук / Амбарцумова Элеонора Мкртычевна. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2019. – 230 с.
4. *Амбарцумова, Э. М.* Использование современных форм контроля достижения метапредметных результатов на уроках географии / Э. М. Амбарцумова, С. Е. Дюкова // Образовательное пространство в информационную эпоху (International Conference “Education Environment for the Information Age” – EEIA-2017 : сборник научных трудов международной научно-практической конференции ; под ред. С. В. Ивановой. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. – С. 529–539. – URL: http://www.instrao.ru/images/1Treshka/K_conferenciyaam/EEIA_2017.pdf
5. *Амбарцумова, Э. М.* Перспективная модель КИМ ОГЭ по географии / Э. М. Амбарцумова, А. А. Лобжанидзе // Педагогические измерения. – 2019. – № 1. – С. 23–27. – URL: <https://fipi.ru/zhurnal-fipi/tpost/ho5x56xo0x-zhurnal-pedagogicheskie-izmereniya-1-201>
6. Аналитический доклад «Типовые критерии оценки достижения результатов обучающихся в соответствии с ФГОС основного общего образования. – URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Аналитический-доклад-Типовые-критерии.pdf>
7. *Андреев, В. И.* Педагогика высшей школы : инновационно-прогностический курс / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий. – 2013. – 500 с.
8. *Артасов, И. А.* Оценка читательской грамотности в рамках предмета «История» / И. А. Артасов, О. Н. Мельникова // Педагогические измерения. – 2020. – № 2. – С. 43–51.
9. *Бадак, Б. А.* Об активной оценке в обучении лицеистов математике / Б. А. Бадак, Н. В. Бровка // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2023. – № 2 (58). – С. 57–68.
10. Банк заданий для текущего оценивания по учебному предмету «География». Основное общее образование / Э. М. Амбарцумова, В. В. Барабанов, С. Е. Дюкова ; под ред. А. Ю. Лазебниковой. – М. : ФГБНУ «ИСПО», 2024. – 129 с.
11. Банк заданий для текущего оценивания по учебному предмету «История». Основное общее образование / Л. Н. Алексашкина, Е. А. Крючкова, И. Ю. Синельников, О. Н. Шапарина ; под ред. А. Ю. Лазебниковой,

О. Н. Шапаринной. – М. : ФГБНУ «ИСРО», 2024. – 214 с.

12. Банк заданий для текущего оценивания по учебному предмету «Обществознание». Основное общее образование / А. Ю. Лазебникова, И. А. Лобанов, Е. К. Калущкая, Т. В. Коваль ; под ред. А. Ю. Лазебниковой, И. А. Лобанова. – М. : ФГБНУ «ИСРО», 2024. – 135 с.

13. Барabanов, В. В. Особенности разработки заданий по географии для оценки функциональной грамотности в образовательном процессе / В. В. Барabanов, А. А. Жеребцов // Педагогические измерения. – 2020. – № 2. – С. 51–60.

14. Баранников, К. А. Как создаются результаты : методические подходы к проектированию образовательных результатов / К. А. Баранников, И. М. Реморенко // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12. – № 2. – С. 3–23. – DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120201>

15. Беловолова, Е. А. Некоторые подходы к обновлению содержания и инструментария внутренней оценки качества школьного географического образования / Е. А. Беловолова, Е. А. Таможняя, В. П. Дронов [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – С. 139–147.

16. Бермус, А. Г. Теоретическая педагогика : учеб. пособие для вузов / А. Г. Бермус. – 2-е изд. – М. : Юрайт, 2024. – 159 с.

17. Богуславский, М. В. Граф Павел Николаевич Игнатьев – «министр общественного доверия» (к 150-летию со дня рождения) / М. В. Богуславский // Вестник образования России – 2020. – № 8, апрель. – С. 62–72.

18. Бородкина, Н. В. Формирующее оценивание в школе : учеб. пособие / Н. В. Бородкина, О. В. Тихомирова. – Ярославль : ГОАУ ЯО ИРО, 2015. – 98 с.

19. Буданов, В. П. Методика преподавания физической географии : пособ. для

учит. сред. шк. / В. П. Буданов. – Изд. 2-е. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1947. – 186 с.

20. Вагин, А. А. Методика обучения истории в школе / В. П. Буданов. – М. : Просвещение, 1972. – 351 с.

21. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике : учебное электронное текстовое издание / А. С. Воронин ; науч. ред. Г. Д. Бухарова. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.

22. Воронцов, А. Б. Формирующее оценивание: нормы, инструменты, процедуры : краткое пособие по деятельностной педагогике. Ч. 2 / А. Б. Воронцов. – М. : Авторский клуб, 2018. – 168 с.

23. Гартвиг, А. Ф. Школьная реформа снизу / А. Ф. Гартвиг. – М., 1908.

24. Горлушкина, Н. Н. Педагогические программные средства / Н. Н. Горлушкина. – СПб., 2002. – 149 с.

25. Дайри, Н. Г. Приемы текущей проверки знаний учащихся по истории (Экспериментальное исследование в старших классах средней школы) / Н. Г. Дайри. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 352 с.

26. Джурицкий, А. Н. История российской педагогики : учебное пособие / А. Н. Джурицкий. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2010. – 232 с.

27. Единое содержание общего образования : портал Института содержания и методов обучения. – URL: <https://edsoo.ru/metodicheskie-posobiya-i-rekomendaczii/>

28. Ефремова, Н. Ф. Тестовый контроль в образовании : учеб. пособие / Н. Ф. Ефремова. – М. : Логос, 2007. – 368 с.

29. Звонников, В. И. Оценка качества результатов обучения при аттестации: (компетентностный подход) : учеб. пособие / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – М. : Логос, 2012. – 280 с.

30. *Иваненко, О. В.* Результаты апробации методик для диагностики предметных и метапредметных образовательных результатов учащихся / О. В. Иваненко // *Учитель Алтая : научно-педагогический журнал.* – 2021. – № 1 (6). – С. 175–181.
31. Инструкция о применении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы : утверждена народным комиссаром просвещения РСФСР 29 февраля 1944 года // *Сборник постановлений Правительства РСФСР.* – 1944. – № 4. – С. 24.
32. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева [и др.] ; под ред. З. И. Васильевой. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 432 с.
33. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие для педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
34. *Кареев, Н.* О школьном преподавании истории / Н. Кареев. – Петроград, 1917.
35. *Карякина, А. С.* Педагогическая оценка в современной школе: на пути к изменению / А. С. Карякина // *На пути в педагогическую науку : сборник материалов студенческой научно-практической конференции, Владимир, 2 апреля 2018 года / под общ. ред. И. В. Плаксиной.* – Вып. 7. – Владимир : Владимирский гос. университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, 2019. – С. 79–85.
36. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / И. Я. Лернер, Л. Я. Зорина, Г. И. Батурина [и др.] / под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.
37. *Коваль, Т. В.* Внутришкольное итоговое оценивание образовательных достижений учащихся: отбор содержания / Т. В. Коваль // *Преподавание истории и обществознания в школе.* – 2024. – № 2. – С. 26–34.
38. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
39. *Котова, О. А.* Формирование функциональной грамотности школьников при изучении обществознания / О. А. Котова, Т. Е. Лискова // *Педагогические измерения.* – 2020. – № 2. – С. 20–29.
40. Краткий словарь современной педагогики / под ред. Л. Н. Юмсуновой. – Улан-Удэ : Изд-во Бурятского госуниверситета, 2001. – 100 с.
41. *Крылова, О. Н.* Технология формирующего оценивания в современной школе : учебно-методическое пособие / О. Н. Крылова, Е. Г. Бойцова. – СПб. : КАРО, 2015. – 128 с.
42. *Кузнецова, М. И.* Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников в современной начальной школе / М. И. Кузнецова. – М. : Вентана-Граф, 2013. – 432 с.
43. *Кучурин, В. В.* Внутришкольная система оценки образовательных результатов учащихся : учеб.-метод. пособие / В. В. Кучурин, Т. В. Рогозина, Н. В. Фирсова ; под общ. ред. О. В. Ковальчук. – СПб. : ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2019. – 272 с.
44. *Лазебникова, А. Ю.* Влияние требований и стандартизированных форм единого экзамена на изучение обществознания в старшей школе / А. Ю. Лазебникова // *Преподавание истории и обществознания в школе.* – 2014. – № 1. – С. 13–21.
45. *Латышина, Д. И.* История педагогики (История образования и педагогической мысли) : учеб. пособие / Д. И. Латышина. – М. : Гардарики, 2005. – 603 с.
46. *Липкина, А. И.* Самооценка школьника / А. И. Липкина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.

47. Локальные нормативные акты, регламентирующие оценку и учёт образовательных достижений обучающихся // Портал «Единое содержание общего образования». – URL: <https://edsoo.ru/dokumenty-dlya-razdelankdsh/>
48. *Майоров, А. Н.* Теория и практика создания тестов для системы образования. Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования / А. Н. Майоров. – М.: Народное образование, 2000. – 352 с.
49. *Матвиевская, Е. Г.* Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации: теория, методология, практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Матвиевская Елена Геннадьевна. – Оренбург, 2009. – 47 с.
50. Методика обучения истории в средней школе : пособие для учителей. В 2 ч.: Ч. 1 / отв. ред. Ф. П. Коровкин. – М.: Просвещение, 1978. – 288 с.
51. Методика преподавания обществознания в школе : учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. Н. Боголюбова. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 304 с.
52. Модели и структуры содержания общего среднего образования: отечественный и зарубежный опыт : монография / под ред. М. В. Рыжакова, А. А. Журина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2012. – 256 с.
53. *Надеина, Н. В.* Формирование положительной мотивации учения в ходе дидактического контроля (на примере средних специальных учебных заведений) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Надеина Наталья Владимировна. – Майкоп, 2012. – URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/31107/738220.pdf>
54. *Найденова, Н. В.* Оценивание результатов обучения в процессе стандартизации обновленного содержания общего образования в зарубежных странах / Н. В. Найденова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 6 (88). – С. 140–157.
55. Начертание подробнейших правил, касательно испытаний в таких учебных заведениях, коих воспитанники при выпуске имеют право на получение класнаго чина / составлено на основании VIII статьи высочайшаго указа 14 февраля 1818 года. – Санкт-Петербург: Типография Департамента народного просвещения, 1819. – 27, [1] с.
56. *Новиков, А. М.* Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
57. *Новиков, А. М.* Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М., 2013. – 208 с.
58. Образец проверочной работы по обществознанию. 10 класс. – URL: https://fioso.ru/Media/Default/Documents/%D0%92%D0%9F%D0%A0-2025/VPR_OB-10_DEMO_2025.pdf
59. Общие основы педагогики : учебник для студентов педагогических вузов / И. А. Соловцова, Н. М. Борытко ; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 60 с.
60. *Отинова, С. А.* Педагогическая оценка знаний в России: историческая ретроспектива и современное состояние : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Отинова Светлана Алексеевна. – М., 2002. – 218 с.
61. Очерки методики истории. V–VII классы / Н. В. Андреевская. – Ленинград : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1958.
62. Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вандорф и др. ; под ред. Л. П. Крившенко. – М.: Проспект, 2010. – 432 с.
63. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.

64. Пинская, М. А. Как сделать внутриклассное оценивание оцениванием для обучения / М. А. Пинская // Оценка качества образования. – 2008. – № 5. – С. 45–56.
65. Пинская, М. А. Формирующее оценивание и качество образования / М. А. Пинская // Народное образование. – 2010. – № 1. – С. 179–185.
66. Пинская, М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе : учеб. пособие / М. А. Пинская. – М. : Логос, 2010. – 264 с.
67. Пинская, М. А. Новые формы оценивания в рамках ФГОС. – URL: <https://school-uni.hse.ru>
68. Письмо Минпросвещения России от 13.01.2023 № 03-49 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по системе оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения программ начального общего, основного общего и среднего общего образования»).
69. Положение о городских училищах (Высочайше утверждённое 31 мая 1872 г.) // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2-е. – Санкт-Петербург, 1875. – Т. 47. – Отд. 1. – № 50909. – С. 727–736.
70. Положение о формах, периодичности, порядке текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в образовательной организации // Портал «Единое содержание общего образования». – URL: <https://edsoo.ru/dokumentidlya-razdela-nkdsh/>
71. Потенциал обновленного ФГОС основного общего образования: оценка и позиция педагогического сообщества / Т. П. Афанасьева, Г. С. Ковалева, И. М. Логвинова [и др.] ; под науч. ред. Ю. С. Тюникова. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 102 с.
72. Постановление Народного Комиссариата Просвещения РСФСР «Об отмене отметок» // Известия Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов РСФСР от 31/18 мая 1918 года. – № 109.
73. Постановление Совета Народных Комиссаров Союза ССР и ЦК ВКП(б) от 3 сентября 1935 г. «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» // Известия ЦИК Союза ССР и ВЦИК от 4 сентября 1935 г. – № 207.
74. Правила для испытания в уездных училищах и гимназиях (29 января 1837) // Журнал Министерства народного просвещения. – 1837. – Февраль (II). – Раздел 2 «Министерские распоряжения» за январь 1837. – С. 30–37.
75. Приказ Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502120032>
76. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ред. от 18.07.2022). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>
77. Приказ Министерства просвещения «Об утверждении Порядка заполнения, учета и выдачи аттестатов об основном общем и среднем общем образовании и их дубликатов» от 05.10.2020 № 546. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/566006437>
78. Проверка знаний и умений учащихся по географии : пособие для учителей / под ред. Л. М. Панчешниковой. – М. : Просвещение, 1978. – 143 с.
79. Программы восьмилетней и средней школы: История. Основы Советского госу-

дарства и права. – М. : Просвещение, 1982. – 144 с.

80. Программы для средних учебных заведений: История. 4–10 (5–11) классы. – М. : Госкомитет СССР по народному образованию : Просвещение, 1989. – 94 с.

81. Программа формирования универсальных учебных действий: основное общее образование. – URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/200234>

82. Проект регламента Академической гимназии. 24 марта – 27 мая 1758 // *Ломоносов М. В.* Полное собрание сочинений : в 10 т. ; Российская академия наук. Служебные документы, 1742–1765. – М., 2012. – С. 407–447.

83. Рейтинговая накопительная система оценки : колл. монография / под ред. И. О. Загашева, Т. А. Лабинской. – СПб. : Пед. колледж № 1 им. Н. А. Некрасова, 2010.

84. Рекомендации для системы общего образования по основным подходам к формированию графика проведения оценочных процедур в общеобразовательных организациях в 2021/22 учебном году // Приложение к Письму Минпросвещения России от 06.08.2021 № СК-228/03, к письму Рособнадзора от 06.08.2021 № 01-169/08-01.

85. *Решетникова, О. А.* Особенности перспективных моделей КИМ ОГЭ / О. А. Решетникова // Педагогические измерения. – 2019. – № 1. – С. 4–7.

86. Российская педагогическая энциклопедия : в двух томах. – М. : Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1999.

87. Россия и мир в XX веке: 11-й кл. : метод. пособие для учителя / М. С. Ерохина, М. В. Короткова. – М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2004. – 78 с.

88. *Руднев, Я. И.* Краткое руководство по методике географии : для учительских семинарий и школ, педагогических классов женских гимназий и епархиальных жен-

ских училищ / Я. И. Руднев. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Петроград, 1915. – 105 с.

89. *Самылкина, Н. Н.* Современные средства оценивания результатов обучения / Н. Н. Самылкина. – М., 2018. – 175 с.

90. *Синельников, И. Ю.* Поиски путей межпредметного взаимодействия в отечественном образовании XX века: история и современность / И. Ю. Синельников // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2020. – № 3. – С. 30–38.

91. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «География» : методические рекомендации / Э. М. Амбарцумова, В. В. Барабанов, С. Е. Дюкова. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 60 с.

92. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «История» : методические рекомендации / Е. А. Крючкова, О. Н. Шапарина. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 68 с.

93. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Обществознание» : методические рекомендации / И. А. Лобанов, Т. В. Коваль, Е. Л. Рутковская ; под ред. А. Ю. Лазебниковой. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 68 с.

94. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «История». Среднее общее образование : методические рекомендации / Е. А. Крючкова, И. Ю. Синельников, О. Н. Шапарина, А. Ю. Лазебникова ; под ред. А. Ю. Лазебниковой. – М. : ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. – 96 с.

95. Система оценки предметных результатов обучения в начальной школе. Русский

- язык. Литературное чтение. Математика. Окружающий мир : методические рекомендации для учителя Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, М. В. Рожкова, О. А. Рыдзе ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 271 с.
96. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Физика» : методические рекомендации / М. Ю. Демидова, А. Ю. Пентин. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 99 с.
97. *Ситченко, А. Л.* Методика преподавания литературы : терминолог. словарь-справочник / А. Л. Ситченко, В. В. Гладышев. – 2-е изд. – М. : ФЛИНТА, 2019. – 158 с.
98. Стратегия модернизации общего образования : материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. – М. : ООО «Мир книги», 2001. – 104 с.
99. *Студеникин, М. Т.* Методика преподавания истории в русской школе XIX – начала XX в. : монография / М. Т. Студеникин. – М. : Прометей, 2016. – 236 с.
100. *Студеникин, М. Т.* Методика преподавания истории в школе : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / М. Т. Студеникин. – М., 2000. – 240 с.
101. *Толочко, А. В.* Теория и методика обучения обществознанию в школе : учеб. пособие / А. В. Толочко. – Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2019. – 124 с.
102. Устав гимназий и училищ уездных и приходских (Высочайше утверждённый 8 (20) декабря 1828 г. // Полное собрание законов Российской империи за 1828 г., том III.
103. Устав гимназий и прогимназий 1864 года. – Санкт-Петербург : Типография Рогальского и К°, 1864.
104. Устав главных народных училищ (Высочайше утверждённый 5 августа 1786 г.) // Полное собрание законов Российской империи. – Санкт-Петербург. – 1830. – Т. 22. – № 16421. – С. 646–669.
105. Устав учебных заведений, подведомых Университетам (Высочайше утверждён 5 ноября 1804 г.). – URL: <https://bigenc.ru/b/ustav-uchebnykh-zavedenii-po-d8cbb5?page=1>
106. *Ушинский, К. Д.* Несколько слов об учительских отметках (баллах), употребляемых и в наше время и по всей России / К. Д. Ушинский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1861. – № 2 (февраль). – Неофициальная часть.
107. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. – М., 2004. – URL: <http://old.mon.gov.ru/work/obr/dok/obs/1483/>
108. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование. – М., 2004. – URL: <http://old.mon.gov.ru/work/obr/dok/obs/1487/>
109. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 № 1897. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa>
110. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования : утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa/>
111. Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>
112. Федеральная образовательная программа основного общего образования : утверждена приказом Министерства просвещения

щения РФ от 18.05.2023 № 370. – URL: <https://fgosreestr.ru/poop/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-utverzhdena-prikazom-minprosveshcheniia-rossii-ot-18-05-2023-pod-370>

113. Федеральная образовательная программа среднего общего образования : утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 18.05.2023 № 371. – URL: <https://fgosreestr.ru/poop/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-srednego-obshchego-obrazovaniia-utverzhdena-prikazom-minprosveshcheniia-rossii-ot-18-05-2023-pod-371>

114. Федеральная рабочая программа основного общего образования. География (для 5–9 классов образовательных организаций). – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 116 с. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/19_frp_geografiya-5-9-klassy.pdf

115. Федеральная рабочая программа основного общего образования. История (для 5–9 классов образовательных организаций). – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 224 с. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/09/frp_istoriya_5-9-klassy-1.pdf

116. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Обществознание»: основное общее образование. – URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/200220>

117. *Хлебосолова, О. А.* Качество школьного географического образова-

ния и способы его оценки : монография / О. А. Хлебосолова. – Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2007. – 152 с.

118. *Цукерман, Г. А.* От безоценочной системы к пятибалльной: трудности перехода / Г. А. Цукерман, Л. А. Штыкова, М. Н. Беларева // Оценка качества образования : научно-методический журнал. – 2009. – № 1–2. – С. 44–54, 57–63.

119. *Чижов, Е. И.* Как мы преподаём / Е. И. Чижов // География в школе. Вопросы преподавания и методики географии в средней и народной школе : сб. 2. – Санкт-Петербург : Образование, 1914. – С. 1–22.

120. *Шамова, Т. Н.* Современные средства оценивания результатов обучения в школе : учеб. пособие / Т. Н. Шамова, С. Н. Белова, И. В. Ильина [и др.]. – М. : Педагогическое общество России, 2007. – 192 с.

121. Эволюция системы образования в России (IX–XIX вв.) : учеб. пособие / Е. П. Колпак, М. В. Столбовая. – Казань : Бук, 2019. – 222 с.

122. Эволюция образования и развитие педагогической мысли в истории цивилизации : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 344 с. – (Историко-педагогическое знание. Вып. 110).

123. *Яркова, Т. А.* Оценочная деятельность учителя как одного из субъектов управления деятельностью по реализации стандарта / Т. А. Яркова, Н. Г. Милованова, С. М. Костецкая // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 10. – С. 21–25.

ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Монография

Под редакцией М. А. Костенко, А. Ю. Лазебниковой

Ответственный редактор: *А. К. Бутырева*
Корректоры: *Р. А. Сибатуллина, Н. А. Лазариди, Е. В. Кондрашкина*
Оформление и вёрстка: *Н. А. Кромпляс*

Подписано в печать 02.06.2025. Формат 60×90/8. Бумага офсетная
Гарнитура *Minion Pro*. Печать офсетная. Усл. печ. л. 15. Уч.-изд. 20
Тираж 200 экз. Заказ №

Издательский дом «Методист»
ООО «ИДМ» <https://metobraz.ru/>
email: info@metobraz.ru