

## К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНИВАНИИ И СПОСОБАХ ДИАГНОСТИКИ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ ПО ИСТОРИИ (теоретико-методический аспект)

THE ISSUE OF ASSESSMENT  
AND THE METHODS OF DIAGNOSIS  
OF SUBJECT RESULTS OF PUPILS  
IN HISTORY (THEORETICAL-METHODOLOGI-  
CAL ASPECT)

*L. Alekseeva  
G. Zvereva*

**Annotation**

The article is devoted today in a pedagogical science and practice, the problem of assessment of educational results of pupils in history. The focus of the article, the authors focus on the correlation between methods of evaluation and the approach that the teacher in the educational process (competency or knowledge), emphasize the value of the overall assessment of development of knowledge and skills of students in history.

**Keywords:** diagnosis, training, evaluation, competence approach, knowledge, abilities, skills, standard, substantive results.

*Алексеева Любовь Васильевна  
Д.и.н., профессор,  
ФГБОУ ВО "Нижевартовский  
государственный университет"  
Зверева Галина Юрьевна  
Аспирант,  
ФГБОУ ВО "Нижевартовский  
государственный университет"*

**Аннотация**

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день в педагогической науке и практике проблеме оценивания образовательных результатов школьников по истории. Основное внимание в статье авторы акцентируют на корреляции способов оценивания и того подхода, которого придерживается учитель в образовательном процессе (компетентностный или знаниевый), подчеркивают значение итогового оценивания сформированности знаний, умений и навыков учащихся по истории в отечественной практике.

**Ключевые слова:**

Диагностика, обученность, оценивание, компетентностный подход, знания, умения, навыки, стандарт, предметные результаты.

**П**роблема незавершенности процесса осмысления оценки образовательных результатов с учетом требований ФГОС остается одной из актуальных в школьном историческом образовании. В современной практике работы общеобразовательной школы, учитель вынужден придерживаться требований ФГОС общего образования, направленных на оценку образовательных достижений школьников по личностным, метапредметным и предметным результатам. Хотя стоит подчеркнуть, что старшая школа (10–11 кл.) работает еще по государственным стандартам 2004 г. (стандартам первого поколения). Тем не менее, как известно, именно в них были заложены идеи компетентностного и деятельностного подходов, нашедшие, собственно, продолжение и дальнейшее развитие в Федеральных государственных стандартах, как справедливо заметил к.п.н. И. Ю. Синельников (г. Москва) [9, с.58]. В соответствии с компетентностным подходом, основной ценностью обучения становится не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях [4, с. 16].

Однако, нельзя не заметить, что в современной науке относительно компетентностного подхода дискуссии не прекращаются. Есть ученые, кто весьма негативно его оценивают. Например, проф. А.Б. Соколов (г. Ярославль) придерживается мнения, что компетентностный подход наносит ущерб образованию, является псевдонаучной демагогией [10, с. 19–20].

Поскольку компетентностный подход отнесен к новой парадигме отечественного образования, то, в этой связи в последние 10–15 лет в современной науке активно разрабатывались теоретические аспекты оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы. В частности, к.п.н. А.В. Пашкевичем (г. Нефтеюганск) представлена характеристика оценивания при компетентностном подходе в обучении, где единицей измерения потенциала выпускника является не только сумма ЗУНов, а круг задач, потенциально решаемых им, способность к самостоятельному приобретению знаний. Система оценивания учебных достижений учащихся осуществляется через многообразие педагогического инструментария мониторинга (портфолио, карта самос-

тотальной работы, комбинированные тесты и т.д.). В контексте компетентного подхода задача учителя – обеспечение соответствия методов обучения и процедур оценивания. Основная цель оценивания, по мнению указанного автора, – развитие познавательной активности и мотивации к изучению предмета [7, с. 6]. Однако, в зарубежной педагогической науке на этот счет имеются более разносторонние представления, которые кажутся весьма интересными. Например, английский педагог, сторонник активного обучения Д. Петти большое внимание уделяет не только итоговому, но и промежуточному оцениванию, рассматривая его как способ повышения успеваемости. В частности он обращает внимание на ясность цели. "Если учащиеся не понимают, чего от них хотят, маловероятно, что у них что-нибудь получится! Учащиеся должны понимать, в чем состоит задание; например, в чем различие между указаниями "оценить", проанализировать" и "описать". Они также должны понимать, как определяется качество работы, в том числе что такое "критерии оценки". Они должны знать, в чем состоит их цель. Важно и подтверждение того, что ученик делает успехи. Для успешной учебы человеку важно понимать, что обучение поможет ему в достижении его собственных целей. Поощрять необходимо не только результат, но и процесс (т.е. то, как работал ученик). Промежуточное оценивание должно содержать информацию о том, что нуждается в улучшении и как этого достичь. Критика должна быть конструктивной, то есть позитивной и ориентированной на будущее; она должна показывать, как можно улучшить ситуацию, а не только констатировать недостатки. Критика может быть учтена при выполнении следующего задания или использована для исправления уже сделанного задания. Сами по себе оценки не являются критикой" [8, с.525–527].

Наряду с компетентным подходом, ориентирующим на практическое образование, существует и другой – научно-практическое образование, в котором, как известно, знания – первичны. И многие учителя-практики, судя по нашим наблюдениям, придерживаются именно этого подхода, что не исключает декларирование ими формирования у учащихся компетенций. Таким образом, в современном образовательном процессе оценка образовательных результатов по истории (в том числе и старшеклассников) осуществляется в зависимости от того, какого из двух подходов придерживается школа и конкретный учитель: знаниевого или компетентного.

Не секрет, что главная роль в оценке результатов отечественного образования (и в том числе исторического) отводится итоговой аттестации. Обращает на себя внимание тот факт, что действующие модели контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по истории отражают доминирующее в теоретической педагогике и школьной практике понимание способов измерения образова-

тельных результатов (преимущественно ЗУН). Как совершенно справедливо заметил проф. Е.Е. Вяземский (г. Москва), эти результаты фактически рассматриваются как предметные. Обозначенные в ФГОС личностные результаты образования действующая модель ЕГЭ не учитывает [2, с.13].

С 2015/16 учебного года начался переход с концентрической системы обучения истории России – на линейную (с 6 по 10 класс), учителя пытаются через призму реализации историко-культурного стандарта, в предметном содержании осуществить корректировку в отборе фактического материала, с опорой на объяснительные теории [12, с.42] и соотнести это новое содержание с требованиями к предметным результатам. В условиях переходного периода крайне сложно не потерять цель, которая заключается для школьника в получении качественного образования, обеспечивающего ему дальнейшее успешное обучение и трудовую деятельность. Очень хорошо на этот счет заметил к.п.н. Е.Б. Куркин (г. Москва): "Нет в мире другой такой силы, способной менять человека – как образование" [6, с.6], ибо только образование приведет к изменению мыслей, а они повлекут за собой изменение поступков. Е.Е. Вяземский также неоднократно подчеркивал, что в историческом образовании первичным вопросом являются ценности и цели образования [2, с. 14], которые остаются в современной России дискуссионными.

Таким образом, в отечественном образовании приоритетным видом оценивания является итоговое. Собственно ОГЭ и ЕГЭ подчинена вся учебная деятельность ученика и преподавательская деятельность учителя. Итоговое оценивание в школьном образовании переживает стадию бурного реформирования. Это не только характерно для России, но и для многих других стран. И вот здесь приходится констатировать, что не всегда понята нашими коллегами-соотечественниками необходимость разработки стратегии оценивания. В зарубежной практике она рассматривается как необходимое условие эффективности образовательного процесса. При ее разработке следует принимать во внимание следующие аспекты: 1. Каковы цели оценивания: поставить оценку или провести диагностику? 2. Что требуется оценить? Как лучше всего это сделать? 3. Кто кого будет оценивать и когда? Пойдут ли отметки сразу в журнал или нет? 4. Что произойдет в результате оценивания – особенно с теми, кто получил очень низкие или очень высокие отметки? Только тогда, когда будет определена стратегия, нужно подобрать методы, которые соответствуют этой стратегии, а также целям и задачам курса [8, с. 547–548].

Исходя из новой иерархии образовательных результатов в современной российской школе, понимая их на-

целенность на переориентацию школьного образования от приоритетного решения специальных (предметных) задач на формирование у школьников, в первую очередь, индивидуально и социально значимых (личностных) качеств, а также неких универсальных (метапредметных) способов деятельности и связанных с этим умений и компетенций, школьные учителя, тем не менее, в контексте требований ЕГЭ в реальном педагогическом процессе озабочены именно предметной подготовкой школьников, овладением ими знаниями по предмету и специальными умениями.

Предметными результатами, согласно Концепции ФГОС ОО, являются усвоенные конкретные элементы социального опыта (знания, умения, навыки, опыт решения проблем, опыт творческой деятельности). В этой связи проблема оценочной функции учителя является одной из важнейших, ибо он должен понимать, с какой целью оценивать учебные успехи школьников, что важно в первую очередь оценивать в познавательной деятельности, как лучше обеспечить объективность оценок [5, с. 4]. Учитель, рассматривая оценочный компонент как важнейшую часть образовательного процесса, должен владеть методами диагностики образовательных результатов. Традиционно, под диагностикой обучения принято понимать познавательно-преобразовательную деятельность по распознаванию (установлению, выявлению) особенностей участников процесса обучения и самого процесса, обстоятельств его протекания, точное и объективное определение результатов последнего в интересах достижения целей обучения [5, с. 167].

Наблюдение за образовательным процессом в школах г. Нижневартовска в период педагогических и исследовательских практик студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры Нижневартовского государственного университета позволило выявить некоторые тенденции, присущие процессу педагогической диагностики. Диагностирование проводится во всех школах. Оно, как правило, включает проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, прогнозирование дальнейших способов педагогического взаимодействия учителя и ученика. Суть и содержание диагностики предметной обученности становится составляющей целостного педагогического мониторинга [1, с.48], который также осуществляют все образовательные учреждения. Информация о результатах образовательного процесса важна всем его субъектам: учителям, ученикам и их родителям, поэтому результаты становятся достоянием всех субъектов образования, а не только администрации школы и учителей. Наиболее распространенной формой является диагностика предметной обученности, которая проводится в несколько этапов: входная диагностика ЗУН; подбор заданий для диагностических работ (фонд оценочных средств); проверка работ учащихся; анализ результатов диагностики [3].

Объектами проверки образовательных результатов преимущественно являются предметные, ограниченные знаниями, умениями и навыками. Среди методов и форм проверки преобладают тесты, содержащие задания закрытого и открытого характера. В 10–11 кл. диагностические материалы составляются по аналогии с заданиями ЕГЭ.

В ФГОС основного и среднего (полного) общего образования отражено видовое многообразие предметных результатов: знания, умения, навыки; ключевые понятия, методы и приемы; виды деятельности; научные представления; научный тип мышления; элементы социального опыта. При составлении диагностических заданий, учитель должен учитывать это видовое многообразие. И здесь большую роль играет качество составления заданий. Проф. О.Ю. Стрелова (г. Хабаровск) выделила следующие подходы к классификации познавательных заданий по истории: по уровням познавательной деятельности, по характеру выполнения, по особенностям содержания и ведущим приемам деятельности [11, с. 34]. Наиболее распространенными являются для проверки знаний учащихся – тесты, направленные на выявление уровня предметной подготовки школьника. Наряду с ними используются образные, творческие, логические, проблемные задания, направленные на диагностику и проверку неформализованных компонентов предметной подготовки. По мнению О.Ю. Стреловой, заданиям диагностического типа присущи следующие признаки: нацеленность на конкретный результат образования; комплекс критериев; использование политомической шкалы проверки и оценки ответов; методы проверки и оценки, фиксирующие динамику развития индивидуальных способностей; методики самодиагностики ответов учащихся [11, с. 39].

И так, в современной школьной практике учителя пытаются обеспечить требования ФГОС о получении школьниками трех уровней образовательных результатов, что вносит существенные коррективы в учебный процесс. В историческом образовании эти результаты должны заключаться в способности учеников применять знания о прошлом в своей жизнедеятельности, делать правильный выбор и нести за него ответственность. Сегодня от ученика уже не только требуется находить информацию, но и распознавать в ней пропаганду, манипуляцию и рекламу, и на основе указанного умения оценивать риски и находить оптимальные решения. Следовательно, в новых условиях требуется иная система текущей, итоговой проверки и оценки предметных результатов. Однако, по существу, не отрицая значения указанных универсальных учебных действий, в преподавании истории реализуется знаниевый подход, где приоритет в образовании отдается знаниям [6, с.127], поскольку многие педагоги придерживаются аксиомы: в истории знание – это фундамент понимания. Отсюда и отбор со-

держания, который основывается на указанном компоненте. Соответственно и диагностический инструментарий, используемый учителем – традиционный.

В качестве заключения отметим, что школа, как известно – один из самых консервативных институтов общества, не спешит меняться; уже выросло цифровое поколение, а его зачастую обучают методами прежней

эпохи, сетуя, что "они не такие, как мы". Грядет Новый мир, образ которого мы еще плохо представляем, в котором все очень быстро меняется, прежде всего, экономическая, политическая и культурная архитектура, роль образования также трансформируется, а значит, требуется постоянная готовность к быстрому наступлению этого нового будущего с его рисками, разрушением привычных основ жизни, называемым прогрессом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.В. О технологии мониторинга предметных результатов школьников по истории // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия "Гуманитарные науки". Научно-практический журнал (ВАК). 2016. № 12 (декабрь). С. 47–49
2. Вяземский Е.Е. Система общего исторического образования в контексте ФГОС и закона "Об образовании в Российской Федерации": дискуссионные вопросы теории, методологии и педагогической практики // Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях различных типов: Коллективная монография. Ч.1. / Под общ. ред. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2014. 107 с.
3. Диагностика обученности и мониторинг как способ управления качеством образовательного процесса // [http://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/diagnostika\\_obuchennosti\\_i\\_monitoring\\_kak\\_sposob\\_up\\_174703.html](http://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/diagnostika_obuchennosti_i_monitoring_kak_sposob_upravleniya_kachestvom_obrazovatel'nogo_protsessa) (дата обращения – 2 марта 2017 г.)
4. Ефремова Н.В. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М.: Изд-во "Национальное образование", 2012. 416 с.
5. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. М.: Педагогическое общество России, 2000. 122 с.
6. Куркин Е.Б. Образование для среднего класса. Меритократическое общество // Российское образование. 2015. № 3. С. 3–6.
7. Пашкевич А.В. Создание системы оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы. М.: РИОР: ИНФРА-М, 2013. 166 с.
8. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство (прикладная психология). М.: Ломоносов, 2010. 624 с.
9. Синельников И.Ю. Практика обучения истории в школе и степень ее готовности к реализации требований ФГОС по формированию у обучающихся предметных, метапредметных и личностных компетенций // Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации: Материалы Всерос. Межвуз. науч.–практ. конф. 26 ноября 2015 г. / Под ред. Е.Е. Вяземского, Ю.В. Романова; Общ. Ред. И.Ю. Синельникова. М.: Моск. Пед. гос. Ун-т, 2016. 130 с. С. 58–64.
10. Соколов А.Б. Историческое образование как фактор формирования грамотности: вызовы современного развития // Преподавание истории и обществознания в школе. 2015. № 8. С. 19–25.
11. Стрелова О.Ю. Проблема реализации требований ФГОС ОО к результатам общего образования в школьных курсах истории // Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов: Коллективная монография. Ч.2. / Под общ. ред. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2015. 119 с.
12. Шевченко Н.И. Стандартизация исторического образования: вызовы и поиск ответа компетенций // Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации: Материалы Всерос. Межвуз. науч.–практ. конф. 26 ноября 2015 г. / Под ред. Е.Е. Вяземского, Ю.В. Романова; Общ. Ред. И.Ю. Синельникова. М.: Моск. Пед. гос. Ун-т, 2016. 130 с. – С.36–43.

© Л.В. Алексеева, Г.Ю. Зверева, (lvalexeeva@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

