

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ MODERN APPROACHES IN EDUCATION

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-6-12

Оюна Мункожаргаловна Дамдинжапова,
заместитель директора по научно-методической работе,
Агинская окружная гимназия-интернат
(687000, Россия, Забайкальский край, п. Агинское, ул. Бадмажабэ, 2),
e-mail: oyunad77@mail.ru
[http://orcid: 0000-0002-9898-4719](http://orcid.org/0000-0002-9898-4719)

Проблемы оценивания метапредметных результатов образования в общем образовании

Статья посвящена проблеме оценивания метапредметных результатов в общем образовании. Необходимость рассмотрения данного вопроса обоснована противоречиями между существующими подходами к оцениванию новых результатов и отсутствием утверждённых, принятых диагностических средств для их оценки. Кроме этого явны разрывы между деятельностной основой обучения по ФГОС и традиционной (знаниево-информационной) системой оценивания образовательных результатов. В ходе сравнительно-сопоставительного и проблемного анализов определён ряд ориентиров, который позволяет выделить различия между подходами, основные понятия и их основания. Так, ориентирами служат сама система образования и формы обучения, в которых работает школа, педагог (развивающее обучение, мыследеятельностная педагогика, компетентностный подход и т. д.). Основой оценки метапредметных результатов образования в деятельностном (мыследеятельностном) подходе являются этапы формирования мыслительных действий от простого к сложному. Критериальной базой оценки метапредметных результатов образования являются понятия «мышление», «деятельность» и «результат» как показатели сформированности уровня развития личности. Оценка метапредметных умений в компетентностном подходе больше направлена на понятие «результат». Описание теоретических подходов к оценке метапредметных результатов образования даёт основания к отбору и практическому применению необходимых средств оценивания, тем самым будет способствовать повышению качества общего образования.

Ключевые слова: оценка, диагностика, деятельностный подход, метапредметные результаты, образовательный результат

Введение. На рубеже XXI столетия человечество особо остро осознало ценность человеческого капитала, необходимость возвращения новой модели человека – мыслящего, готового учиться и развиваться всю свою жизнь, способного действовать в ситуации неопределённости и непредсказуемости, умеющего находить нестандартные решения, работать в сотрудничестве, выстраивать отношения в технологическую эпоху, отмеченную высокоскоростными изменениями во всех сферах человеческой жизнедеятельности.

В связи с этим важными целями образования становятся развитие у учащихся способности действовать и быть успешными, формирование таких качеств, как профессиональный универсализм, способность менять сферы деятельности. Востребованными становятся такие качества личности, как мобильность, решительность, ответственность, способность усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, выстраивать коммуникацию с другими людьми. Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков, а способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации¹. Такие способности в федеральных государственных образовательных стандартах получили определение «метапредметные результаты образования» или «универсальные учебные действия» (УУД). В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [1, с. 27].

Несмотря на свою легитимизацию, метапредметные результаты образования всё ещё не получили своего должного места в оценочных процедурах на государственном

уровне (ОГЭ, ЕГЭ, ВПР), не определены и не приняты единые подходы к оценочным процедурам. И хотя на официальном сайте института педагогических измерений опубликованы перспективные модели измерительных материалов для государственной итоговой аттестации по программам среднего общего образования на основе ФГОС, решение о включении в КИМ ЕГЭ по учебному предмету заданий из перспективной модели будет приниматься после общественно-профессионального обсуждения и апробации, и обновление будет поэтапным, на протяжении нескольких лет, начиная с 2022 г.²

Итак, традиционно в дидактике под оценкой понимается процесс соотношения реальных результатов образования с планируемыми целями. В итоге метапредметные образовательные результаты обусловили поиск принципиально иных измерительных инструментов по оценке достижений требований стандарта. Сегодня информационное поле наполнено самыми разнообразными видами тестовых заданий, которые предлагают измерить метапредметные результаты: читательскую грамотность [4, с. 41], сформированность навыков командной работы³, способность осуществлять самостоятельное действие по задуманному плану, устанавливать аналогии, строить логические рассуждения, умозаключения, делать выводы и т. д. [5]. Такое разнообразие ставит учителя российской школы перед вопросом, а что, собственно, оценивать. За ним следует ряд других задач: каким образом отбирать диагностические задания, как разрабатывать, как применять на своём предмете. В итоге большинство педагогов испытывают затруднения при конкретизации образовательных результатов стандарта, формулировании диагностических планируемых целей, интерпретации результатов обучающихся, что неизбежно влечёт за собой нарушение основных функций оценки: констатирующей (информационной), контролирующей и регулирующей – и, как результат, крайне низкую эффективность существующей системы оценивания [3, с. 19].

² ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». Перспективные модели. – URL: <https://fipi.u/egge/perspektivnyye-modeli> (дата обращения: 20.12.2020). – Текст: электронный.

³ Курвитс М. Все, что необходимо знать учителю про групповую работу. – URL: http://www.marinakurvits.com/grupповая_rabota/ (дата обращения: 20.12.2020). – Текст: электронный.

¹ Польшкина С. Н. Компетентностный подход как методологическая основа обновления содержания образования. Лекция. – URL: <https://rudocs.exdat.com/docs/index-86895.html> (дата обращения: 20.12.2020). – Текст: электронный.

Как отмечалось ранее, в настоящее время отсутствуют официально принятые надёжные средства диагностики метапредметного образовательного результата. Анализ существующих подходов показывает, что есть различные попытки предложить средства такой диагностики. При этом под метапредметным образовательным результатом понимаются разные образования. Внимательный анализ всех этих вещей показывает, что так или иначе их выделение – это попытка найти тот деятельностный инвариант образовательного результата, который преемственно накапливается в разных формах обучения и лежит в основе всех других образовательных результатов учащегося [2, с. 22].

Методология и методы исследования. На сегодняшний день метапредметные результаты образования представлены следующими образованиями. В стандартах они прописаны как межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные)¹. А. Г. Асмолов в широком смысле отождествляет данные понятия с понятием «умение учиться». Представители классического деятельностного подхода (Б. Д. Эльконин, А. Б. Воронцов, В. А. Львовский) в качестве метапредметных эффектов также рассматривают «умение учиться» и выделяют следующие категории: самостоятельность, инициативность, ответственность². Разработчики метапредметного подхода в образовании (Ю. В. Громыко, Н. В. Громыко, О. В. Глазунова и др.) считают, что основным интегральным показателем метапредметного обучения и развития учащихся является уровень развития их базовых способностей, способностей мышления, понимания, действия, рефлексии, воображения [по: 3, с. 22].

Очередной импульс к развитию оценочных процедур российских школьников задали международные мониторинговые исследования образовательных результатов: TIMSS, PIRLS, PISA и др. Объектом оценивания международных исследований

является функциональная грамотность: естественно-научная грамотность, математическая грамотность, грамотность чтения. Кроме этого, могут быть включены дополнительные области оценивания: финансовая грамотность, глобальные компетенции, критическое мышление и др.³ В некоторых источниках функциональная грамотность рассматривается как основа развития компетентности⁴.

По мнению И. М. Реморенко, компетентностный подход связан с попытками построить образование, ориентированное на результат (*outcome-based education*) в противопоставление образованию, ориентированному на процесс, на затраченное время (*time-based education*) [9, с. 8]. Идеи компетентностного подхода как принципа образования рассматриваются в работах А. М. Аронова, А. В. Баранникова, А. Г. Бермуса, В. А. Болотова, И. А. Зимней, Г. Б. Голуба, В. В. Краевского, О. Е. Лебедева, М. В. Рыжакова, Ю. Г. Татура, И. Д. Фрумина, А. В. Хурторского, О. В. Чураковой, М. А. Чошанова, П. Г. Щедровицкого и др. Все исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на её многосторонний, разноплановый и системный характер (С. Н. Полькина).

Результаты исследования и их обсуждение. Исходя из сказанного, можно определить круг противоречий, проявляющихся в разрывах между:

- 1) существующими подходами к оцениванию новых образовательных результатов и отсутствием утверждённых, принятых диагностических средств для их оценки;
- 2) деятельностной основой обучения по ФГОС и традиционной (знаниево-информационной) системой оценивания образовательных результатов.

Перечисленные противоречия актуализировали необходимость теоретических обоснований к диагностике современных образовательных результатов, в частности метапредметных.

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897. – URL: <http://docs.cntd.ru> (дата обращения: 02.11.2019). – Текст: электронный.

² Львовский В. А. Задачный подход. Проектирование урока, образовательного события. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SGGKY0LoxJI&t=755s> (дата обращения: 20.12.2020). – Текст: электронный.

³ Об исследовании PISA (Programme for International Student Assessment). – URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201447> (дата обращения: 20.12.2020). – Текст: электронный.

⁴ Полькина С. Н. Компетентностный подход как методологическая основа обновления содержания образования. – URL: http://www.orenipk.ru/kp/didakt/docs/2b/lek2_1.html#1 (дата обращения: 20.12.2020). – Текст: электронный.

Как уже отмечалось, основными результатами образования являются не только знания, умения и навыки, но и само развитие личности – целостной, гармоничной, готовой развиваться и строить отношения в быстроизменяющемся мире. Истоки нацеленности образования на формирование целостного восприятия мира и метадеятельность можно найти в трудах древнегреческих мыслителей. Например, знаменитые слова Гераклита: «Многознание уму не научает» или «Начала» Евклида, точнее «Комментарии» Прокла к этому величайшему труду. В своём введении к первой книге «Начал» Прокл указывает, что труд Евклида необходимо преподавать учащимся, потому что «Начала» представляют собой не просто описание геометрии, но и пример освоения фундаментальных приёмов логических рассуждений. Оно полезно, потому что подводит к рассмотрению мировых фигур; его ясность и расчленённость обеспечиваются переходом от простого к сложному и тем, что рассмотрение начинается с общих понятий; а общий характер доказательства достигается переходом к искомому через первичные и основополагающие положения» [12].

Речь идёт о развивающем характере обучения, об освоении фундаментальных понятий, способов мышления и действий через пробы, а далее к переходам к искомому. Простым примером такого подхода в обучении, на наш взгляд, является пример, приведённый Б. Д. Элькониним на одном из университетских семинаров МГПУ о проекте «Черновик» в Красноярской гимназии «Универс»: «Именно черновик, а не чистовик, является объектом освоения. Учить надо черновику, потому что черновик – это приватное пространство того, кто учится. И если учитель с красным карандашом туда лезет, то черновик меняет функцию и превращается в чистовик. То есть черновик – это переосмысление действия, а не какой-то отдельный листочек, на котором написано, что он черновик» [Там же, с. 22].

В этих двух примерах отражается концептуальный подход к измерению метапредметных результатов образования, имеющий следующие основания. Образовательный процесс есть изменение поведения учащегося от простых форм к более сложным, которые включают простые [7, с. 8]. По Л. С. Выготскому, более простые формы поведения характеризуют начало

образовательного процесса, которое начинается с трансляции ребёнку культурного образца. Потому что в дальнейшем ребёнку ещё предстоит по-настоящему присвоить это знание, т. е. извлечь, осмыслить и реально опробовать заключённый в нём обобщённый способ действия, позволяющий решать соответствующий класс задач. Практика показывает, что процесс присвоения культурного содержания имеет скрытый, длительный и спонтанный характер. Поэтому Л. С. Выготский определил процесс присвоения обобщённых способов действия как *функциональное развитие*.

Дальнейшее развитие идеи Л. С. Выготского получили в работах П. Я. Гальперина (освоение способов действия есть освоение соответствующей системы ориентиров, 1998). В последующие годы в работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Д. Эльконина, П. Г. Нежнова, М. А. Медведева были различены три необходимые составляющие: эмпирическая, теоретическая, смысловая – функциональное поле общего способа действия [Там же, с. 11].

Таким образом, процессы присвоения учащимися обобщённых способов мышления и действия являются предметом психолого-педагогического изучения и составляют метапредметные результаты образования. А приведённый пример Эльконина – черновик – есть иллюстрация тех самых процессов (деятельности), которые могут привести или не привести к освоению понятий и способов.

Терминология, в которой составлены многие требования к метапредметным результатам ФГОС начального и основного общего образования, заимствована из концепции и технологии развивающего обучения. При этом важно, что развивающее обучение – та педагогическая концепция, которая впервые выделила учебную деятельность как специфический вид человеческой деятельности, целью которой является изменение самого себя как субъекта деятельности [3, с. 22].

Итак, метапредметные результаты образования, согласно теории развивающего обучения, демонстрируют уровень присвоения обобщённых способов действия, отражающего у учащихся те мыслительные способности, которые позволяют им полноценно усваивать, а затем применять эти знания. Для представителей развивающего

обучения системы Эльконина – Давыдова результаты обучения складываются из трёх элементов: предметно-понятийных средств (ППС), форм учебной самостоятельности (УС), способов переноса ППС в разные виды деятельности. Важны умения ребёнка действовать в ситуациях, когда отсутствует точное указание на образец [8, с. 25].

Группа учёных (П. Г. Нежнов и другие) разработала инструмент измерения учебно-предметных компетенций в логике Л. С. Выготского – тесты SAM (*Student achievement monitoring*). Тесты SAM позволяют выявить три качественно различных уровня освоения культурного способа действия, которые для краткости можно обозначить как формальный, рефлексивный и функциональный [7, с. 12]. В других источниках формальный уровень представлен как репродуктивный [10, с. 40].

Большой интерес вызывает мыследеятельностный подход к оцениванию метапредметных результатов образования. На наш взгляд, он является наиболее технологически разработанным и теоретически обоснованным. Единицей содержания мыследеятельностного образования являются базовые способности человека. Оценка базовых способностей учащихся выстроена на этапах формирования мыслительных действий. Каждая способность имеет свои этапы формирования, в зависимости от этого формируются уровни понимания (понимания авторской позиции текста, понимание текста с опорой на его образно-символическую основу, понимание текста с опорой на его логическую основу), мышления (моделирования, воображения, идеализации, различения), коммуникации, организации действия (проектирование, исследование, организация и управление, конструирование, программирование), рефлексия.

Заключение. Таким образом, обзор существующих практик оценивания метапредметных результатов образования, а также рассмотрение основных понятий, заложенных в методологии изучения развития личности, его поведения и действий предопределили ряд теоретических подходов к измерению новых образовательных результатов: культурно-исторический подход (уровень функционального развития личности, учебно-предметные компетенции), системно-

деятельностный подход (сформированность УУД), компетентностный (функциональная грамотность – читательская, информационная, естественно-научная и т. д.), мыследеятельностный – системно-мыследеятельностный подход Г. П. Щедровицкого, система развивающего обучения В. В. Давыдова, мыследеятельностная педагогика Ю. В. Громыко (базовые способности – мышление, коммуникация, понимание, действие, рефлексия). Эти подходы дают различия и обоснования того, чем современные педагогические измерения должны отличаться от традиционных (знаниевых).

При планировании метапредметных результатов обучения и их оценке необходимо принять во внимание следующее:

1) при подборе или разработке оценочных средств ориентиром будет служить та система образования и те формы обучения, в которых работает школа, педагог (знаниево-умениевый подход, деятельностный подход, компетентностный подход и т. д.);

2) основой оценки метапредметных результатов образования в деятельностном (мыследеятельностном) подходе являются этапы формирования мыслительных действий от простого к сложному;

3) критериальной базой оценки метапредметных результатов образования являются понятия «мышление», «деятельность» и «результат» как показатели сформированности уровня развития личности;

4) основой оценки метапредметных результатов образования в компетентностном подходе является эмпирический способ определения уровня сформированности метапредметных умений – на уровне соглашения экспертов, на уровне договорённостей (М. В. Кларин). Это объяснимо тем, что компетентностный подход пришёл в образование из сферы бизнеса и уровень соглашения экспертов перешёл вместе с ним [9].

Таким образом, описание теоретических подходов к оценке метапредметных результатов образования может обеспечить педагогам массовой школы доступность к пониманию и различению их понятий и оснований, что в результате станет ориентиром к отбору и практическому применению инструментов оценивания и диагностики, тем самым будет способствовать повышению качества общего образования.

Список литературы

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Салмина Н. Г., Молчанов С. В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Глазунова О. И. Мыследеятельностная педагогика как основа реализации ФГОС // *Метапредметный подход в общем образовании: вопросы реализации*. Улан-Удэ: НоваПринт, 2014. 152 с.
3. Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Прудникова В. А. К вопросу об оценке метапредметных результатов в общем образовании // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2017. № 3. С. 19–24.
4. Гостева Ю. Н., Кузнецова М. И., Рябинина Л. А., Сидорова Г. А., Чабан Т. Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019. № 4. С. 34–57.
5. Зотова С. А. Диагностика метапредметных результатов обучения: подходы, проблемы, перспективы. Текст: электронный // *Наука в мегаполисе*. URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-4/system-education-quality-assessment/the-diagnostics-of-metadisciplinary-results-approaches-problems-perspectives.html> (дата обращения: 20.12.2020).
6. Кларин М. В. Компетенции в бизнесе // *Деятельностный подход в образовании*. М.: НП «Авторский клуб», 2018.
7. Нежнов П. Г. Диагностика учебно-предметных компетенций. М.: НП «Авторский клуб», 2018. 112 с.
8. Результаты образования и их оценка / сост. Т. Ю. Мысина. М.: НП «Авторский клуб», 2018. 72 с.
9. Реморенко И. М. Модели проектирования содержания образования: отечественная и международная практика // *Деятельностный подход в образовании / сост. В. А. Львовский*. М.: НП «Авторский клуб», 2018. С. 5–18.
10. Фирсова Н. В. Мониторинг качества основного общего образования: оценка метапредметных результатов учащихся // *Образование: ресурс развития*. Вестник Ленинградского областного института развития образования. 2016. № 1. С. 37–53.
11. Шойдокова Н. Ц. Метапредметный подход в общем образовании: историко-аспектный анализ // *Метапредметный подход в общем образовании: вопросы реализации*. Улан-Удэ: НоваПринт, 2014.
12. Эльконин Б. Д. Образовательное пространство: связность разных форм действия // *Деятельностный подход в образовании*. М.: НП «Авторский клуб», 2018. С. 21–36.

Статья поступила в редакцию 10.01.2021; принята к публикации 20.02.2021

Библиографическое описание статьи

Дамдинжапова О. М. Проблемы оценивания метапредметных результатов образования в общем образовании // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 2021. Т. 16, № 1. С. 6–12. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-6-12.

Oyuna M. Damdinzhapova,
Deputy principal in methodological work,
Aginsk okrug boarding school
(2 Badmazhabe st., Aginskoe, 687000, Russia),
e-mail: oyunad77@mail.ru
[http://orcid: 0000-0002-9898-4719](http://orcid.org/0000-0002-9898-4719)

**The Problems of Meta-Subject Outcomes Assessment
in General Education**

The article is devoted to the problem of meta-subject outcomes evaluation in general education. The need to consider this issue is justified by the contradictions between the existing approaches to evaluating new results and the lack of approved, accepted diagnostic tools. In addition, there are clear gaps between the activity-based learning framework of the Federal State Educational Standard and the traditional (knowledge-information) system for evaluating educational results. In the course of comparative and problem analysis, a number of benchmarks is identified. This allows to distinguish between approaches, concepts and their bases. Thus, the reference points are the educational system itself and the methods of teaching in which the school and the teacher work (developmental training, Pedagogy of mental and action approach, competence-based approach, etc.). For example, the basis for evaluating the meta-subject results of education in the activity-based approach are the stages of forming mental actions from simple to complex. The criteria basis for evaluating the meta-subject results of education are the concepts of “thinking”, “activity” and “result”, as the indicators of personal development level. The assessment of meta-subject skills

in the competence-based approach is focused on “outcome results”. The description of theoretical approaches to the assessment of meta-subject results of education gives grounds for proper selection and application of the necessary assessment tools, thereby contributing to the improvement of general education quality.

Keywords: evaluation, diagnostics, activity approach, meta-subject outcomes, educational outcomes

References

1. Asmolov, A. G., Burmenskaya, G. V., Volodarskaya, I. A. and others. How to design universal learning activities in elementary school: from action to thought: manual for teachers. M: Prosveshchenie, 2008. (In Rus.)
2. Glazunova, O. I. Pedagogy of Mental and Action approach as the basis for the implementation of the FSES. The Meta-subject approach in General education: issues of implementation. Ulan-Ude: NovaPrint, 2014. (In Rus.)
3. Golub, G. B., Kogan, E. Ya., Prudnikova, V. A. To question of evaluating meta-subject outcomes in general education. Pedagogy. Questions of theory and Practice, no. 3, pp. 19–24, 2017. (In Rus.)
4. Gosteva, Yu. N., Kuznetsova, M. I., Ryabinina, L. A., Sidorova, G. A., Chaban, T. Yu. Theory and practice of evaluating reading literacy as a component of functional literacy. Domestic and foreign pedagogy, no. 4, pp. 34–57, 2019. (In Rus.)
5. Zotova, S. A. Diagnostics of meta-subject learning outcomes: approaches, problems, prospects. Web. 20.12.2020. <https://mgpu-media.ru/issues/issue-4/system-education-quality-assessment/the-diagnostics-of-metadisciplinary-results-approaches-problems-perspectives.html>. (In Rus.)
6. Klarin, M. V. Competence in business. Activity approach in education. M: NP “Author’s Club”, 2018. (In Rus.)
7. Nezhnov, P. G. Diagnostics of educational and subject competencies. M: Non-commercial partnership “Author’s Club”, 2018. (In Rus.)
8. Results of education and their assessment / compiled by T. Y. Mysina. M: Non-commercial partnership “Author’s Club”, 2018. (In Rus.)
9. Remorenko, I. M. Models of designing the content of education: domestic and international practice. Activity-based approach in education. M: NP “Author’s Club”, 2018. 5–18. (In Rus.)
10. Firsova, N. V. Monitoring the quality of basic general education: evaluation of meta-subject results of students. Education: a resource for development. Bulletin of the Leningrad Regional Institute for the Development of Education, no. 1, pp. 37–53, 2016. (In Rus.)
11. Shoydokova, N. C. Meta-subject approach in general education: historical and aspect analysis. Meta-subject approach in General education: issues of implementation. Ulan-Ude: NovaPrint, 2014. (In Rus.)
12. Elkonin, B. D. Educational space: connectivity of different forms of action. Activity-based approach in education. M: NP “Author’s Club”, 2018: 21–36. (In Rus.)

Received: January 10, 2021; accepted for publication February 20, 2021

Reference to the article

Damdinzhapova O. M. The Problems of Meta-Subject Outcomes Assessment in General Education // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 6–12. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-6-12.