

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ

1 / 2018

Педагогические измерения

1

2018

Главный редактор

Решетникова Оксана Александровна, к.п.н., директор ФГБНУ ФИПИ

Редакционная коллегия:

Болотов Виктор Александрович – академик РАО, д.п.н., научный руководитель Центра мониторинга качества образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Безбородов Александр Борисович – д.ист.н., проректор ФГБОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет», руководитель Федеральной комиссии разработчиков КИМ для ГИА по истории ФГБНУ ФИПИ

Вербицкая Мария Валерьевна – д.фил.н., руководитель Федеральной комиссии разработчиков КИМ для ГИА по иностранным языкам ФГБНУ ФИПИ

Демидова Марина Юрьевна – д.п.н., руководитель Центра педагогических измерений ФГБНУ ФИПИ

Ефремова Надежда Фёдоровна – д.п.н., заведующий кафедрой «Педагогические измерения» Донского государственного технического университета

Иванова Светлана Вениаминовна – д.ф.н., директор Института стратегии развития образования Российской академии образования

Карданова Елена Юрьевна – к.ф.-м.н., директор Центра мониторинга качества образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Лобжанидзе Александр Александрович – д.п.н., профессор географического факультета Московского педагогического государственного университета

Лазебникова Анна Юрьевна – чл.-корр. РАО, д.п.н., руководитель Центра социально-гуманитарного образования Института стратегии развития образования Российской академии образования

Малеванов Евгений Юрьевич – к.п.н., ректор ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»

Семченко Евгений Евгеньевич – к.э.н., начальник Управления надзора и контроля за деятельностью органов исполнительной власти субъектов РФ Рособрнадзора

Татур Александр Олегович – к.ф.-м.н., главный научный консультант ФГБНУ ФИПИ, начальник отдела развития инструментария оценки качества образования ГАОУ ДПО «Московский центр качества образования»

Редакция:

Заместитель главного редактора: к.психол.н. Кушнир Алексей Михайлович

Заместитель главного редактора: Лячина Светлана Николаевна

Ответственный секретарь: Чернышова Ксения Владимировна

Вёрстка: Мельникова Ксения

Корректор: Асанова Людмила

Технолог: Цыганков Артём

Тел.: (495) 345-52-00, 345-59-00, 972-59-62

E-mail: narob@yandex.ru, kushnir-narobr@yandex.ru
www.narodnoe.org

Адрес: 109341, Москва, ул. Люблинская, 157, корп. 2

Издатель:

ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»

© Коллектив авторов, 2018

Адрес: 123557 г. Москва, ул. Пресненский Вал, дом 19, строение 1

Содержание номера:

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Решетникова О.А.

Разработка новых моделей контрольных измерительных материалов основного государственного экзамена 4

Основные подходы к разработке новых экзаменационных моделей основного государственного экзамена, отвечающих требованиям ФГОС. Структура новых кодификаторов предметных результатов и общие направления операционализации предметных результатов; требования к отбору структуры и содержания экзаменационной работы, приоритетные направления для разработки новых моделей заданий.

МЕТОДОЛОГИЯ

Кравцов С.С., Музаев А.А.

Основные подходы к анализу результатов национальных исследований качества образования 9

На основании целей и задач, реализуемых в Национальных исследованиях качества образования (НИКО), представлены основные подходы к анализу результатов мониторингового исследования. Организация сбора контекстной информации и выявление внешних факторов, влияющих на уровень результатов различных групп участников.

Цыбулько И.П.

Концептоцентрический сверттекст как основа разработки этических задач в контрольных измерительных материалах государственной итоговой аттестации по русскому языку 16

«Проекция» антропологического подхода в области педагогической практики. Антропологическое «прочтение» концептоцентрического сверттекста как механизм реализации ФГОС и построение системы государственной итоговой аттестации по русскому языку, реализующей принципы гуманистического образования.

ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Вербицкая М.В.

Всероссийская проверочная работа как шаг на пути к обязательному ЕГЭ по иностранному языку 24

Всероссийская проверочная работа (ВПР) по иностранному языку для учащихся 11-х классов в контексте подготовки к введению обязательного ЕГЭ по иностранным языкам. Концептуальные подходы к созданию измерительных материалов. Рекомендации по современной методике обучения, обеспечивающей высокие конечные результаты в реальном овладении иностранным языком.

Зинин С.А., Барabanова М.А.

Обращение к литературному контексту при выполнении заданий Единого государственного экзамена: теория и практика 31

Проблема «обратной связи» между ЕГЭ по литературе в его новой версии и системой школьного обучения предмету. Наиболее важные направления совершенствования современной методики преподавания литературы, связанные с обучением сопоставительно-аналитических умений, базирующихся на внутрпредметных связях.

Карнаух Н.Л.

Об опыте оценки итоговых сочинений в вузе: размышления и выводы 37

Темы итогового школьного сочинения на основе поисков дореволюционной, советской и современной методик. Рассматриваются подходы к оцениванию итогового школьного сочинения в вузе, типичные ошибки абитуриентов.

АНАЛИТИКА

Артасов И.А., Мельникова О.Н.

Результаты выполнения заданий Всероссийской проверочной работы по истории в 2017 году 41

Основные подходы к разработке структуры и содержания ВПР по истории, результаты выполнения заданий. Примеры заданий, достижения и дефициты групп обучающихся с различным уровнем подготовки.



Лискова Т.Е.

Основные результаты всероссийских проверочных работ по обществознанию для 6-х классов 48

Подходы к разработке заданий всероссийских проверочных работ (ВПР) по обществознанию в 6-м классе. Анализ типичных трудностей при выполнении отдельных заданий на основе результатов национального исследования качества образования по обществознанию в 6-м классе, в рамках которого использовались аналогичные модели заданий.

Демидова М.Ю., Камзеева Е.Е., Гиголо А.И.

Всероссийская проверочная работа по физике: особенности инструментария и основные итоги 54

Основные подходы к разработке инструментария ВПР-11 по физике, примеры новых моделей заданий, введенных в ВПР по физике в 2018 г. Основные результаты выполнения работы прошлого года, основные учебные достижения и дефициты выпускников, изучавших курс физики на базовом уровне.

Рохлов В.С., Скворцов П.М.

Всероссийская проверочная работа как механизм диагностики учебных достижений учащихся 11-х классов по биологии 61

Основные подходы к разработке структуры и содержания Всероссийской проверочной работы (ВПР) по биологии, основные отличия заданий ВПР 2018 года по сравнению с предыдущим годом, анализ результатов участников ВПР в части основных учебных достижений и выявленных дефицитов.

Добротин Д.Ю.

Всероссийская проверочная работа по химии как новая форма оценки учебных достижений выпускников 68

Основные цели и задачи проведения Всероссийской проверочной работы по химии, подходы к отбору содержания и структуры работы, модели заданий, результаты выполнения заданий работы в прошедшем году. Причины получения приведенных результатов.

Амбарцумова Э.М., Барабанов В.В., Дюкова С.Е.

Всероссийские проверочные работы по географии: особенности инструментария и основные итоги 73

Особенности разработки инструментария ВПР по географии как современной формы контроля образовательных достижений учащихся. Выявление значимых сильных сторон предметной подготовки обучающихся по географии и её недостатки.

ПРОЦЕДУРЫ ОКО

Алтыникова Н.В., Семченко Е.Е.

Формирование кадрового резерва для системы государственного контроля (надзора): проблемы и перспективы 80

Вопросы подготовки экспертов для контрольно-надзорной деятельности в сфере общего образования, основные задачи и результаты работы по федеральному проекту «Формирование кадрового резерва для системы государственного контроля (надзора)».

ПРАКТИКУМ ТЕСТОЛОГА

Полежаева М.В., Симкин В.Н.

Разработка подходов к оцениванию итогового сочинения образовательными организациями высшего образования 85

Основные требования к критериям оценивания итогового сочинения. Типичные недостатки существующих схем оценивания и рекомендации по их составлению.

ПОЛЕМИКА

Миндрул О.С.

What is the English for “Единый государственный экзамен”? (проблемы передачи национально-специфической терминологии в переводе) 91

Изучение существующих в английском языке вариантов передачи термина ЕГЭ (Единый государственный экзамен) под углом сложностей отражения национально-специфической терминологии при переводе.

Contents 121

Разработка новых моделей контрольных измерительных материалов основного государственного экзамена

**Решетникова
Оксана Александровна**

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

Ключевые слова: государственная итоговая аттестация, основной государственный экзамен, контрольные измерительные материалы, экзаменационная модель, деятельностный подход.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования включает и переход на новые экзаменационные модели контрольных измерительных материалов основного государственного экзамена (КИМ ОГЭ). Введение ОГЭ на базе экзаменационных моделей, отвечающих требованиям ФГОС ООО, запланировано на 2020 год. Очевидно, что создание экзаменационных моделей, их обсуждение и последующая разработка КИМ ОГЭ занимает очень длительное время. Поэтому в 2018–2019 гг. одним из ведущих направлений научной деятельности ФГБНУ «ФИПИ» становится разработка новых экзаменационных моделей, создание новых моделей заданий и обновленных банков заданий для формирования КИМ ОГЭ.

На страницах нашего журнала мы уже знакомили специалистов системы образования с основными концептуальными подходами к разработке контрольных измерительных материалов ОГЭ в предыдущие годы. Концептуальные подходы к разработке контрольных измерительных материалов ОГЭ и ЕГЭ в соответствии с требованиями ФГОС были разработаны в рамках соответствующего проекта Федеральной целевой программы развития образования, в котором активное участие принимали все ведущие специалисты ФИПИ¹. В текущем году ФИПИ разрабатывает проекты экзаменационных моделей ОГЭ по 7 учебным предметам: история, обществознание, география, биология, физика, химия, информатика и ИКТ. В следующем году запланирована разработка модели еще по 7 предметам: русский язык, математика, литература, английский, немецкий, французский и испанский языки. Каждый проект экзаменационной модели включает кодификатор проверяемых элементов содержания и предметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования, спецификацию и демонстрационный вариант КИМ.

Проекты документов по каждому учебному предмету имеют свои особенности и отражают принятую в предмете систему оценки учебных достижений. Однако разработка новых экзаменационных моделей по всем предметам базируется

¹ Решетникова О.А., Демидова М.Ю. Новые подходы к разработке контрольных измерительных материалов. // Народное образование. № 9. 2015. – С. 91–104.

ся на единых подходах, которые определяют- ся методологией ФГОС.

Как известно, в основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который распространяется и на систему оценки образовательных результатов. Это означает, что содержанием оценки выступают предметные результаты, выраженные в деятельностной форме. Текст ФГОС содержит *требования к предметным результатам*, которые, по сути, являются целевыми установками и отражают те способы действий, на формирование которых направлено обучение предмету. На основе этих требований формируется содержание предметного курса и предметные результаты, т.е. перечень умений и способов действий, которые должны быть достигнуты на данном этапе обучения.

Экзаменационная модель, отвечающая требованиям ФГОС к оценке образовательных результатов, должна быть валидна по отношению к предметным результатам обучения и, соответственно, обеспечивать полноту их проверки. Те предметные результаты и элементы содержания, которые подлежат оценке в рамках экзамена, отражаются в кодификаторе требований к результатам обучения для проведения ОГЭ. В кодификаторах большинства предметов сохраняется два раздела. Первый раздел содержит предметные результаты обучения и операционализированные умения, второй раздел – элементы содержания, проверяемые заданиями КИМ.

Серьезной научно-методической проработки по каждому предмету требует процесс создания первой части кодификатора. На первом этапе анализируется возможность проверки каждого из предметных результатов в рамках массового письменного контроля, которым и является ГИА. Большинство предметных результатов можно эффективно оценить в рамках массового письменного контроля или устной формы оценки (как это делается при проверке говорения в иностранных языках или в русском языке в процедуре допуска к ГИА). Но есть те результаты, для оценки которых необходимы другие формы.

Например, во всех естественнонаучных предметах есть требование ФГОС к формированию умений планировать и проводить учебное исследование или проектную работу и соответствующие предметные результаты. Проектная и учебно-исследовательская деятельность должна быть ведущим методом об-

учения в рамках системно-деятельностного подхода. Но полноценная оценка уровня овладения проектной деятельностью возможна только в процессе специально организованного наблюдения за выполнением учащимися конкретного проектного задания. В рамках письменной экзаменационной работы могут косвенно оцениваться лишь отдельные умения этого предметного результата – например, составление плана проектной работы или интерпретация результатов исследования. Таким образом, в кодификатор включаются те предметные результаты, проверка которых возможна в рамках процедуры экзамена.

Второй этап – это операционализация предметных результатов, которая представляет собой разбиение результата на отдельные умения. Операционализация проводится с учетом специфики предмета и, как правило, двумя способами. Первый способ базируется на выделении структуры деятельности, которая положена в основу предметного результата. Например, если предметный результат – это умение проводить наблюдение, то в этом случае операционализация базируется на структуре этого научного метода познания с учетом его адаптации к учебному познанию и к соответствующей возрастной категории обучающихся. Для предметного результата «умение проводить наблюдения» это могут быть выделенные отдельные умения формулировать гипотезу наблюдения, составлять план, выбирать оборудование и т.п. Для экзаменационных материалов могут выбираться, например, задания базового уровня, проверяющие лишь одно из перечисленных умений, а могут использоваться комплексные задания, оценивающие сразу всю совокупность перечисленных умений.

Второй способ базируется на выделении в предметном результате разных уровней его освоения. Например, для результата «Объяснить процессы или явления» это могут быть следующие умения: выявлять причинно-следственные связи, необходимые для объяснения; находить верное объяснение процесса в ряду предложенных; находить ошибки в объяснении процесса; самостоятельно строить объяснение из 2-3 логических шагов и т.п. Здесь в экзаменационную модель могут включаться, например, два задания, проверяющие данный предметный результат, которые позволят оценить разные уровни овладения этим способом действий. Например, на базовом уров-

не будет проверяться умение находить верное объяснение, а на повышенном — умение самостоятельно объяснять явления или процессы.

Спецификации новых экзаменационных моделей включают традиционные разделы (назначение КИМ ОГЭ; документы, определяющие содержание КИМ; подходы к выбору структуры и содержания КИМ ОГЭ по предмету; структура КИМ ОГЭ и т.д.), которые наполнены новым содержанием и отражают новые подходы, специфичные для КИМ в соответствии с требованиями ФГОС.

Так, в разделе «Подходы к выбору структуры и содержания КИМ ОГЭ» описывается структура экзаменационной работы исходя из необходимости оценки достижения всех предметных результатов обучения. Как правило, выделяется несколько групп предметных результатов и приводится описание блока заданий, оценивающих данную группу результатов. Например, в спецификации по физике выделены пять групп предметных результатов:

- освоение понятийного аппарата курса физики основной школы;
- овладение методологическими умениями (проводить измерения, исследования и ставить опыты);
- понимание принципов действия технических объектов;
- умение по работе с текстами физического содержания;
- умение решать расчетные задачи и применять полученные знания для объяснения физических процессов.

Эти группы охватывают все предметные результаты, в чем можно убедиться, ознакомившись с кодификатором предметных результатов по физике.

Для каждой группы предметных результатов приведено описание блока заданий, которое показывает валидность предлагаемого блока по отношению к проверке данной группы результатов. Например, для второй группы в спецификации по физике сказано: «Овладение методологическими умениями проверяется группой из 5 заданий». Здесь предлагаются как теоретические задания на снятие показаний измерительных приборов, на анализ результатов опытов по их описанию и планирование наблюдений и опытов, так и экспериментальное задание с использованием реального оборудования на проведение косвенных измерений, проверка закономерностей или исследований зависимостей физических ве-

личин. Блок включает задания, направленные на проверку умений из всех пяти предметных результатов этой группы. Проверка соблюдения правил безопасного труда осуществляется в процессе наблюдения за выполнением обучающимися задания на реальном лабораторном оборудовании».

В разделе «Структура КИМ ОГЭ» наиболее значимым является описание распределения заданий по проверяемым предметным результатам. Здесь число заданий, оценивающих сформированность того или иного предметного результата, пропорционально значимости этого результата в общеобразовательной подготовке обучающихся по предмету. В целом экзаменационная работа проверяет все предметные результаты и, значит, обеспечивает валидность по отношению к требованиям ФГОС.

Несмотря на то что для КИМ ГИА, построенных на деятельностном подходе к оценке учебных достижений, не стоит задача обеспечения валидности по содержанию, наши экзаменационные модели по-прежнему включают задания по всем разделам предметного курса. Задания могут базироваться на содержании всех элементов, включенных во второй раздел нового кодификатора ОГЭ. Распределение заданий по содержательным разделам также отражено в спецификации, в разделе о структуре КИМ. В качестве примера приведем данные из спецификации по биологии:

«Разделы курса биологии, включенные в экзаменационную работу:

- Биология как наука. Методы биологии — 7–8 заданий;
- Система, многообразие и эволюция живой природы — 7–8 заданий;
- Организм человека и его здоровье — 11–12 заданий».

Важным элементом разработки модели КИМ является распределение заданий по уровням сложности. Целью ОГЭ является не только оценка уровня общеобразовательной подготовки выпускников IX классов по предмету в целях их государственной итоговой аттестации, но и использование результатов экзамена при приеме учащихся в классы с углубленным изучением предмета средней школы или учреждения среднего профессионального образования. Поэтому в экзаменационную работу включаются задания разных уровней сложности: базового, повышенного и высо-

кого уровней. Для каждой группы предметных результатов в экзаменационной работе предлагаются задания не менее чем двух уровней сложности.

Для экзаменов по выбору (к их числу относятся все 7 предметов, новые модели КИМ ОГЭ для которых разрабатываются в этом году) задания разного уровня сложности включаются в работу в таком соотношении, чтобы примерно 50% от максимального балла составляли баллы за задания базового уровня и 50% от максимального балла составляли баллы за задания повышенного и высокого уровней. В качестве иллюстрации этого положения приведем данные из спецификации по биологии. Здесь при максимальном первичном балле, равного 48, за задания базового уровня можно получить 23 балла (48% от максимального балла), за задания повышенного уровня – 16 баллов (33%) и высокого уровня – 9 баллов (19%).

При разработке заданий разного уровня сложности учитывается не только сложность проверяемых умений, но и особенности того содержания, которое необходимо для выполнения заданий. Так, задания базового уровня конструируются на системе наиболее значимых элементов курса и трактуются как обязательные и доступные для выполнения всеми обучающимися. А задания высокого уровня конструируются на базе всех содержательных элементов предметного курса и ориентированы на выполнение наиболее мотивированными обучающимися.

Важнейшим этапом создания экзаменационной работы является разработка новых моделей заданий. Переориентация КИМ на новые стандарты не означает полной замены открытых банков заданий ОГЭ. Существующие в настоящее время модели КИМ ОГЭ ежегодно совершенствуются: добавляются новые группы заданий, постепенно изменяются формы заданий, совершенствуются критерии оценивания заданий с развернутым ответом. Кроме того, за последние годы использования банка заданий ОГЭ каждое задание обрело важные статистические характеристики, подтверждающие их качество и надежность, соответствующих целям экзамена. Поэтому в открытом банке ОГЭ по каждому предмету можно выделить «ядро» качественных заданий, которые оценивают важные для предмета способы действий и вполне отвечают предметным требованиям нового стандарта. Эти группы зада-

ний находят свое место в новых экзаменационных моделях КИМ ОГЭ.

Разработка новых моделей заданий идет с учетом нескольких приоритетных направлений:

1) Комплексные задания. Представляют собой, как правило, задания с развернутым ответом и позволяют оценивать сформированность целой группы различных умений или одновременно нескольких предметных результатов. При использовании комплексных заданий повышенного и высокого уровней сложности в них выделяются части, верное выполнение которых может быть интерпретировано как достижение предметного результата (или умения) на базовом уровне сложности. Это позволяет повысить диагностическую ценность комплексных заданий.

2) Компетентностно-ориентированные задания. Эти задания базируются на контексте ситуаций «жизненного» характера и имеют большое значение в географии, биологии, физике и химии, где они направлены на оценку основных составляющих естественнонаучной грамотности выпускников основной школы.

3) Задания по решению разнообразных учебно-практических и учебно-познавательных задач. Здесь предполагается введение заданий, содержащих, например, избыточные для решения проблемы данные или, наоборот, предлагающихся с недостающими данными; заданий, предполагающих вариативные пути решения проблемы, и т.п.

4) Формы заданий с кратким и развернутым ответом. В новых экзаменационных моделях по большинству предметов не будут использоваться задания с выбором одного верного ответа из четырех предложенных, такие задания будут исключены из банков ОГЭ. В новых экзаменационных моделях существенно расширен блок заданий с развернутым ответом. Это означает, что повышается роль региональных предметных комиссий по проверке заданий и развернутым ответом и необходимо будет усилить работу по согласованию подходов к оцениванию работ выпускников перед проведением государственной итоговой аттестации по программам основного общего образования.

Для проведения ОГЭ в условиях девяти часовых поясов должно формироваться достаточно большое число вариантов. Поэтому при отборе моделей заданий учитывается возможность создания достаточно большо-

го числа фасетных заданий в открытом банке заданий, откуда происходит формирование вариантов КИМ. Эти задания, как и модель, по которой они сконструированы, проверяют один и тот же предметный результат (умение или группу умений), имеют одинаковую сложность, но разрабатываются на различных элементах содержания или разных контекстах. В процессе использования фасетные задания демонстрируют и близкие статистические характеристики. Такой подход обеспечивает равные возможности для индивидуальной оценки учащихся.

На этапе разработки экзаменационной модели закладываются и подходы к интерпретации результатов экзаменов. Как процедура государственной аттестации, ОГЭ направлено на индивидуальную оценку качества учебной подготовки обучающихся, а как процедура отбора в классы разного профиля и в учреждения среднего профессионального образования, ОГЭ должно дифференцировать выпускников основной школы, выделяя группу наиболее подготовленных и мотивированных к изучению предмета обучающихся. Исходя из этого выделяются минимальный тестовый балл, который фиксирует достижение требований ФГОС к предметным результатам обучения на базовом уровне, и четыре уровня достижения требований ФГОС. Минимальный тестовый балл для ОГЭ соответствует границе «тройки», его достижение означает выполнение заданий базового уровня сложности, проверяющих наиболее значимые предметные результаты с опорой на наиболее важные элементы содержания. Каждый последующий уровень определяется выполнением группы заданий более высокого уровня, направленных на оценку более сложных способов действий, отраженных в предметных результатах.

Оценка качества образования по каждому предмету в образовательной организации или группе образовательных организаций (в муниципалитете, в регионе) может осуществляться при условии участия в экзамене статистически значимой выборки обучающихся.

Показатели, фиксируемые по результатам экзамена, определяют и направления анализа результатов экзаменов. Анализ результатов выполнения экзаменационных работ по новым моделям по всей выборке участников

можно будет проводить по следующим направлениям:

- *Достижение предметных результатов обучения.* Анализируются результаты выполнения групп заданий, проверяющих каждый предметный результат;

- *Характеристика учебных достижений обучающихся с различным уровнем подготовки.* Для каждого уровня подготовки выделяются типичные задания, успешность выполнения которых отличает данный уровень от предыдущего. Составляется перечень освоенных умений для каждого из уровней подготовки;

- *Динамика достижения предметных результатов.* Динамику достижения предметных результатов можно оценить на основании сравнения результатов выполнения одинаковых моделей заданий, использовавшихся в течение нескольких лет.

При условии участия в экзамене статистически значимой выборки обучающихся и сбора дополнительной контекстной информации об условиях обучения на уровне групп образовательных организаций (регионов, муниципалитетов и т.п.) возможен анализ не только по указанному выше направлению, но и кластеризация образовательных организаций по уровню подготовки обучающихся с учетом особенностей процесса обучения (тип образовательной организации, их местоположение, используемый учебно-методический комплект, квалификация педагогов и т.п.). При наличии соответствующей контекстной информации проводится корреляционный анализ по каждому из пунктов.

* * *

Подводя итог, отметим, что в рамках работы над созданием новых экзаменационных моделей определены общие подходы к отбору содержания для проведения ОГЭ, сформулированы подходы к формированию кодификаторов предметных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ, описаны объекты контроля, созданы новые модели заданий и проекты новых моделей КИМ по 7 предметам. Материалы научных сотрудников ФИПИ с описаниями особенностей новых экзаменационных моделей ОГЭ по отдельным предметам будут опубликованы в следующих номерах нашего журнала.

Основные подходы к анализу результатов национальных исследований качества образования

**Кравцов
Сергей Сергеевич**

доктор педагогических наук,
руководитель Федеральной службы по надзору
в сфере образования и науки Российской Федерации

**Музаев
Анзор Ахмедович**

кандидат технических наук,
заместитель руководителя Федеральной службы
по надзору в сфере образования и науки
Российской Федерации, pochta@obrnadzor.gov.ru

Ключевые слова: национальные исследования качества образования (НИКО), мониторинг оценки качества образования, оценочные процедуры, контекстные данные, анализ результатов.

Национальные исследования качества образования (НИКО) – это общероссийская программа по оценке качества общего образования, целью которой является развитие единого образовательного пространства в Российской Федерации и совершенствование общероссийской системы оценки качества образования.¹ Реализация программы НИКО, которая начата по инициативе Рособннадзора в 2014 г., предполагает решение следующих задач:

- планомерная реализация поручений Президента Российской Федерации и программных документов Правительства Российской Федерации в части, касающейся качества образования;
- выявление трудностей, связанных с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего общего образования (далее ФГОС);
- совершенствование механизмов получения достоверной и содержательной информации о состоянии различных уровней и подсистем системы образования в условиях перехода основного и среднего общего образования на требования ФГОС;
- содействие процессам стандартизации оценочных процедур в сфере образования;
- совершенствование информационно-аналитической и методологической базы для принятия эффективных управленческих решений по развитию системы образования в Российской Федерации.

Наиболее эффективно указанные задачи могут быть решены путем проведения регулярных исследований качества образования, предполагающих сбор и анализ широкого спектра данных о состоянии региональных и муниципаль-

¹ Проект концепции национальных исследований качества образования (НИКО). – URL: <https://www.eduniko.ru/--c20b5>

ных систем образования.² Поэтому программа НИКО предусматривает проведение регулярных исследований качества образования по отдельным учебным предметам, на конкретных уровнях общего образования, каждое из которых представляет собой отдельный проект в рамках общей программы. В рамках каждого проекта:

- проводятся диагностические работы по отдельным учебным предметам или группам учебных предметов,
- происходит сбор широкого спектра контекстных данных, непосредственно характеризующих процесс обучения в образовательных организациях,
- проводится анкетирование участников исследования (обучающихся, учителей, руководителей ОО).

Следует отметить, что НИКО не предусматривает исследования влияния социально-экономического статуса семей обучающихся и иных факторов, относящихся непосредственно к семьям обучающихся.

Каждый проект НИКО реализуется на основе единой для всех участников организационно-технологической схемы. При этом могут использоваться как технология машиночитаемых бланков ответов, так и технологии компьютерного тестирования (например, в НИКО по информатике и иностранным языкам). Диагностические работы выполняются участниками исследований в присутствии организаторов и независимых наблюдателей, что позволяет говорить о НИКО как о независимой процедуре оценки учебных достижений.

Каждый из проектов, реализуемых в рамках программы НИКО, является выборочным исследованием и организован таким образом, что полученные результаты позволяют судить не только о ряде аспектов качества подготовки непосредственных участников исследования, но и выявить показатели качества образования более широкой совокупности обучающихся, а именно:

- генеральной совокупности обучающихся соответствующих классов образовательных организаций всей Российской Федерации;
- совокупности обучающихся из группы субъектов Российской Федерации, имеющих

схожие параметры с точки зрения формирования выборки.

Это возможно, поскольку исследования в рамках НИКО проводятся на выборке участников, являющейся репрезентативной как в масштабах Российской Федерации, так и в масштабах группы субъектов Российской Федерации. Причем объединение различных групп, внутри которых достигается репрезентативность, в целом совпадает со всем списком субъектов Российской Федерации.

Например, для проведения исследования качества образования в области иностранных языков в 5 и 8 классах школ Российской Федерации использовалась репрезентативная выборка обучающихся, численностью около 35 тыс. человек из не менее 50 субъектов Российской Федерации, из не менее чем 400 образовательных организаций. Для построения выборки использовалась модель случайной стратифицированной выборки с частичным квотированием по федеральным округам, видам и типам школ.

Выделение групп субъектов Российской Федерации при проведении исследования качества образования в сфере иностранных языков проводилось с использованием следующих критериев:

- массовость сдачи ОГЭ по иностранному языку в регионе, оцениваемая по доле выбравших иностранный язык для сдачи в 9-м классе;
- уровень знания иностранного языка, оцениваемый по доле успешно сдавших ЕГЭ по иностранному языку.

При этом косвенно учитывались такие показатели, как уровень знания иностранного языка, оцениваемый по доле успешно сдавших ОГЭ по иностранному языку, массовость сдачи ЕГЭ по иностранному языку, а также уровень экономического развития (ВРП на душу населения). В каждом кластере регионы для включения в выборку были отобраны случайным образом. В отобранных регионах для выбора образовательных организаций использовалась модель случайной стратифицированной выборки с частичным квотированием по федеральным округам с учетом структуры систем образования регионов.

Для проведения НИКО формируются измерительные материалы для диагностики предметных результатов. Поскольку исследование проводится на представительной выборке и с учетом всех процедур независимо-

² Кравцов С.С. Основные направления развития общероссийской системы оценки качества образования // Педагогические измерения. – 2016. – № 2. – С. 10–16.

го контроля, то по результатам исследования можно формировать банки заданий, которые состоят из заданий с хорошими статистическими данными и могут использоваться для проведения промежуточной аттестации. Банки заданий НИКО по тем предметам и классам, исследования по которым проводились в предыдущие периоды, публикуются на официальном сайте <https://www.eduniko.ru/>.

Этот массив заданий впоследствии используется для формирования ядра вариантов Всероссийских проверочных работ (ВПР).³ Надежные статистические данные, полученные в рамках НИКО, позволяют оценить достоверность результатов ВПР. (Как известно, ВПР рассчитаны на проведение внутри образовательной организации без привлечения внешних независимых наблюдателей.) Такой подход к формированию измерительных материалов НИКО и ВПР позволяет не только обеспечить ОО качественными работами для промежуточной аттестации обучающихся, но и повысить ответственность школы за надежность и достоверность результатов ВПР.⁴

Методология проведения НИКО позволяет осуществлять анализ результатов по следующим направлениям:

- анализ результатов выполнения заданий диагностической работы по проверяемым элементам содержания и проверяемым умениям;
- определение характеристик групп участников с различным уровнем подготовки;
- сопоставление результатов анкетирования участников с их уровнем учебной подготовки по итогам выполнения диагностической работы;
- сопоставление контекстных данных об образовательной организации и участниках, собранных в процессе проведения исследований, с результатами выполнения заданий диагностической работы.

Все эти направления анализа проводится как по всей совокупности участников исследования, так и по группам субъектов Российской Федерации (стратам), выделенным в процессе формирования выборки образовательных организаций для участия в исследовании.

³ Кравцов С.С., Музаев А.А. Роль всероссийских проверочных работ в системах контроля качества образования в Российской Федерации // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, №5 (43). – С. 96–111.

⁴ Лях Ю.А., Музаев А.А. Всероссийские проверочные работы: результаты хорошие, но не объективные // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2016. – Том 22 – С. 13–19 – Изд.: КГУ им. Н.А. Некрасова (Кострома)

ской Федерации (стратам), выделенным в процессе формирования выборки образовательных организаций для участия в исследовании.

В качестве примеров анализа результатов выполнения заданий и определения характеристик групп участников с разным уровнем подготовки приведем основные результаты исследования качества биологического образования, проведенное в октябре 2017 года.

Участниками НИКО по биологии в 2017 году стали 26 316 обучающихся 10 классов из образовательных организаций 82 субъектов РФ, выбранные по специальной методике таким образом, чтобы они достоверно представляли всю совокупность обучающихся 10-х классов России.

Материалы, по которым осуществлялось исследование, готовились в строгом соответствии с ключевыми целями и задачами изучения биологии. Важно было выяснить, насколько у обучающихся, начинающих обучение на уровне среднего общего биологического образования, сформированы представления о научной картине мира, понимание взаимопроникновения, взаимосвязи и взаимозависимости современных естественных наук, их влияния на окружающую среду, экономическую, технологическую, социальную и этическую сферы деятельности человека; развиты ли у десятиклассников умения анализировать, оценивать, проверять на достоверность и обобщать научную биологическую информацию, приобретены ли ими навыки безопасной работы во время проектно-исследовательской и экспериментальной деятельности, при использовании лабораторного оборудования.

Содержание, структура и сроки проведения НИКО по биологии позволяют говорить о полноценном объективном изучении состояния биологического образования в РФ на момент перехода обучающихся с уровня основного на уровень среднего общего образования.

В диагностической работе НИКО по биологии были представлены задания по всем разделам предметной образовательной программы. При этом акцент был сделан на выявление уровня сформированности умений, важных для продолжения обучения на уровне среднего общего биологического образования.

Общие результаты, полученные в ходе НИКО по биологии, выявили низкий уровень биологической подготовки обучающихся, начинающих обучение на уровне среднего

общего образования. В частности, результат ниже 24 первичных баллов при максимально достижимом результате в 47 баллов показали более 70% (больше 2/3) участников исследования, а максимальный балл, набранный участниками исследования, составил 43 балла. Средний первичный балл, набранный участниками исследования, составил около 20 баллов (19,8), что никак не может быть признано удовлетворительным результатом. По сути, биологическое образование в России получило отметку «2».

Картину дополняет тот факт, что 15% участников показали результат 12 первичных баллов и ниже. Это означает, что каждый седьмой учащийся, оканчивающий основную школу, имеет низкий уровень биологического образования и не способен эффективно продолжать обучение на уровне среднего общего образования без дополнительной помощи.

Можно констатировать, что *биологическое образование в РФ испытывает очевидные трудности* в достижении целей, определённых в федеральном компоненте государственного образовательного стандарта основного общего образования. Поэтому важно выяснить причины выявленных трудностей для их последующего преодоления и построения эффективной и рациональной системы биологического образования в условиях перехода на ФГОС.

Анализ успешности выполнения участниками НИКО по биологии отдельных заданий диагностической работы показал, что меньше всего трудностей обучающиеся испытали при выполнении заданий, в которых необходимо было показать сформированность умений распознавать и описывать на рисунках (фотографиях) организмы и их связи между собой и окружающей средой, а также находить в научно-популярном тексте, в соответствии с заданием необходимую биологическую информацию о живых организмах.

Опосредовано это указывает на то, что основным методом обучения биологии по-прежнему остаётся объяснительно-иллюстративный метод, основанный на работе с текстом параграфа учебника и его иллюстрациями. Подтверждением высказанного служит низкий уровень выполнения заданий, в которых информация предлагалась в виде схемы с большим числом обозначений, используя которые, следовало выполнить задание. Подобные задания практически не встречаются

в рекомендованных учебниках и другой методической литературе.

Отвечая на практико-ориентированное задание, около половины участников НИКО смогли назвать способ размножения наиболее распространенных огородных растений, а лишь 29% — объяснить преимущество использования того или иного способа посадки и выращивания огородных растений. Определить по изображению биологического процесса свойство живых существ удалось в среднем 20% десятиклассников, а вид энергии, которая обеспечивает протекание жизнедеятельности, смогли менее 30% участников НИКО. Возможная причина столь низкого результата — недостаточная интеграция биологических и физических знаний в процессе изучения учебных предметов естественно научного цикла.

Извлечь представленную в явном виде информацию и объяснить ее смогли 43% участников, а обобщить информацию и объяснить выявленные закономерности удалось только 24% десятиклассников. С анализом изображенных биологических объектов участники справились по-разному. Так, отметить рисунок, на котором изображена одна из тканей, смогли 60% участников исследования, а назвать изображенный органоид клетки лишь 20,7%.

Участники НИКО показали слабое умение выявлять и объяснять биологические закономерности: только 21,2% десятиклассников объяснили связь особенностей строения живой ткани с ее функцией. Спрогнозировать развитие биологического процесса на основе предложенной информации удалось 41% участников НИКО, а объяснить механизмы антропогенного воздействия на природные объекты — 22% десятиклассников.

Неоднозначными оказались результаты задания на анализ биоценозов (лес, поле, болото и др.). Так, соотнести названия пяти живых организмов с их изображениями и подписать соответствующие изображения смогли 84,6% участников. Соответственно 15% десятиклассников не смогли различить изображения змеи, ящерицы, птицы, растения. Составить пищевую цепь из указанных в задании пяти организмов удалось 65% участников НИКО, определить конкретный элемент пищевой цепи — 47,3%. С прогнозированием последствий изменения одного из элементов экосистемы успешно справились 60,7% десятиклассников.

тиклассников. С анализом графической информации о свойствах рассматриваемых живых организмов успешно справились 46,5% участников НИКО.

Проанализировать короткий текст биологического содержания и отобрать в нем информацию по заданному вопросу смогли только 62,5% десятиклассников. Выявить определенные закономерности на основе четырех текстовых описаний птиц удалось всего 46,5% участников НИКО.

Задания на умение моделировать процессы в организме человека на основе предложенной схемы оказалось наиболее сложным. Лишь 5% десятиклассников смогли показать движение лекарства, инъекционно введенного в организм человека. Только 38% участников НИКО правильно определили последовательность этапов оказания первой доврачебной медицинской помощи. Умение классифицировать инфекционные и неинфекционные заболевания продемонстрировали 42% десятиклассников, примерно этот же процент участников показал понимание природы конкретных заболеваний человека.

Первичные баллы, полученные участниками НИКО по биологии за выполнение диагностической работы, позволили выделить четыре группы обучающихся по полученным результатам.

Первую группу (0,66% от общего числа участников НИКО) составили обучающиеся, показавшие высокий уровень биологической подготовки и справившиеся с заданиями диагностической работы на общую сумму не менее 37 баллов. Их результаты соответствуют оценке «отлично» или отметке «5».

Учащиеся этой группы освоили почти все проверяемые требования. Единственное задание, которое оказалось слишком сложным для этой группы участников, — это задание, в котором требовалось продемонстрировать способность использовать биологические знания для решения практической задачи. Затруднения вызвали задания на объяснение биологических закономерностей на основе табличных данных (сформулировать закономерность способны более 80% участников с отличной подготовкой, а объяснить ее — только 38,6%). Лишь эта группа участников справилась с заданием на описание по схеме кровеносной системы пути лекарства от места введения до пораженного органа.

Во вторую группу были включены обучающиеся, которые набрали по её итогам от 26 до 36 баллов, то есть показали повышенный уровень биологической подготовки. Их результаты соответствуют оценке «хорошо» или отметке «4».

Учащиеся, получившие отметку «4», продемонстрировали стабильное владение материалом, но не все задания выполнены этой категорией участников выше границы уровня освоения. Кроме заданий, вызвавших затруднения и у «отличников», для этой группы средний процент выполнения равен менее 50% для заданий, проверяющих умения применять биологические знания в реальной жизни, описывать и объяснять биологические явления. Но при этом нужно отметить, что «хорошисты» демонстрируют биологические знания, могут анализировать рисунки, табличные данные, графики и диаграммы, работают с биологическими текстами.

Третья группа включала в себя участников НИКО по биологии, которые по его итогам набрали от 13 до 25 баллов, показав, таким образом, базовый уровень готовности к продолжению получения биологического образования на уровне среднего общего образования. Их результаты соответствуют оценке «удовлетворительно» или отметке «3».

Учащиеся, получившие отметку «3», продемонстрировали нестабильное владение материалом. От группы участников, получивших отметку «4», эта категория участников отличается меньшим объемом биологических знаний и более низкой способностью анализировать и объяснять биологические закономерности. учащиеся, относящиеся к этой группе, могут распознать организмы по изображениям, составить пищевую цепь и объяснить, каким образом изменится количество организмов одной группы при изменении численности другой группы.

Если рассмотреть результаты самых больших по численности групп учащихся (получившие отметки «3» и «4»), то можно сделать вывод, что участвующие в исследовании десятиклассники в основной массе не знают приемы оказания первой помощи даже на уровне знания инструкций.

Четвёртую группу составили обучающиеся, показавшие низкий уровень готовности к продолжению биологического образования. Они набрали 12 первичных баллов и менее. Учащиеся, получившие отметку «2», не про-

демонстрировали владение материалом на уровне базовой подготовки. Единственное задание, с которым они справились, — это задание, в котором требовалось определить организм по его изображению.

Следующим направлением анализа является сопоставление контекстных данных об образовательной организации и участниках, собранных в процессе проведения исследований, с результатами выполнения заданий диагностической работы. В качестве примера приведем перечень контекстных данных, для которых анализировались связь с результатами исследования в рамках НИКО по ОБЖ:

- расположение образовательной организации;
- квалификационная категория учителя;
- пол учителя ОБЖ;
- педагогический стаж учителя;
- гендерные различия в результатах;
- школьные отметки;
- количество часов на изучение предмета;
- процент учащихся в классе, для которых русский язык не является родным.

Для каждой категории вычисляется средний балл НИКО и определяется наличие или отсутствие статистически значимых различий в результатах. На основании этих данных делается вывод о влиянии данного фактора на успешность обучения или об отсутствии такого влияния.

Например, в исследовании по ОБЖ такой анализ показал следующее.

- Предметные результаты различаются у учеников, обучающихся у учителей, имеющих квалификационную категорию и не имеющих ее. Результаты по ОБЖ не зависят от того, какую именно квалификационную категорию имеют учителя.

- Связь результатов НИКО школьников с педагогическим стажем их учителей обнаруживалась на всех этапах исследований, за исключением НИКО по основам безопасности жизнедеятельности и по иностранным языкам.

- Результаты НИКО по основам безопасности жизнедеятельности девушек выше, чем юношей. Не исключено, что на такой результат повлияла большая природная осторожность девушек и больший риск в поведении юношей.

- При одинаковых школьных отметках по ОБЖ у участников НИКО результаты выше у

тех из них, у кого выше отметки по русскому языку либо по математике

- Неожиданным стал тот факт, что результаты участников НИКО 8 класса, изучавших основы безопасности жизнедеятельности в 7 классе, ниже результатов тех, кто не изучал этого предмета. Полученные результаты свидетельствуют о том, что выполнение заданий по ОБЖ больше связано с общими процессами социализации школьников, их личными качествами и опытом, предпочтениями, кругозором и т.п., чем с обучением по предмету.

В процессе каждого исследования участники заполняют анкету, направленную на выявление их учебных и внеучебных интересов, а также характера занятости вне школы. Результаты анкетирования позволяют установить связи между результатами диагностических работ НИКО и ответами участников на вопросы анкеты. Например, в исследовании по иностранным языкам анкеты участников содержали вопросы, затрагивающие следующие темы: занятия, которые нравятся участникам НИКО, желание обсуждать на уроках интересные темы, участвовать в дискуссиях, желание читать книги, круг чтения, чтение книг на иностранном языке, обучение в специализированных классах по изучению иностранного языка, участие в олимпиадах, занятия в системе дополнительного образования, выбор профессии. Вот примеры отдельных результатов, полученных при анализе анкетирования.

- Результаты НИКО по иностранным языкам показывают, что участники, которым нравится обсуждать на уроках интересные вопросы и участвовать в дискуссиях, начиная с 8 класса, имеют более высокие предметные результаты. От 5 класса к 8 интерес к обсуждению интересных вопросов на уроках, к участию в дискуссиях постепенно увеличивается. Вероятно, следует активнее вовлекать обучающихся в такую деятельность на уроках, по мере их взросления.

- Большинство обучающихся специализированных классов подтвердили существенно более высокий уровень владения иностранными языками. Участники олимпиад по иностранным языкам показали более высокие предметные результаты в рамках НИКО по всем трем языкам. В 8 классе наблюдается большее выраженное преимущество результатов участников олимпиад по иностранным языкам.

■ Результаты НИКО по иностранным языкам пяти- и восьмиклассников, занимающихся в системе дополнительного образования, выше соответствующих результатов тех, кто в этой системе не занимается. Это общая тенденция по английскому, немецкому и французскому языкам.

■ Характер использования иностранного языка изменяется от 5 класса к 8. Наиболее существенные изменения связаны с ростом доли школьников, пользующихся иностранным языком для общения, просмотра фильмов на языке оригинала, и уменьшением доли тех, кто пользуется языком для чтения книг и журналов, для общения в поездках.

* * *

Проведение анализа каждого из мероприятий НИКО по всем описанным выше четырем направлениям позволяет делать обоснованные рекомендации для совершенствования качества обучения учебному предмету в системе общего образования. На федеральном уровне эти рекомендации касаются совершен-

ствования документов, регламентирующих содержание образования, внесения изменений в учебно-методические комплекты, рекомендованные для использования в образовательных организациях, разработку недостающего методического сопровождения по предмету. На региональном уровне — это, прежде всего, рекомендации по совершенствованию системы дополнительного профессионального образования учителей, направленного на комплексное повышение их профессиональных компетенций, а также совершенствование материально-технического оснащения, необходимого для обучения данному предмету. На уровне образовательных организаций — это внедрение новых практик изучения предмета, как в части тем и содержательных элементов, по которым в рамках исследования зафиксированы учебные дефициты обучающихся, так и в части организации дифференцированного обучения предмету с учетом тех характеристик, которые были получены в исследовании для групп обучающихся с разным уровнем учебной подготовки.

Концептоцентрический сверхтекст как основа разработки этических задач в контрольных измерительных материалах государственной итоговой аттестации по русскому языку

**Цыбулько
Ирина Петровна**

кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ»,
руководитель Федеральной комиссии по разработке
КИМ для ГИА по русскому языку, kim@fipi.ru

Ключевые слова: целеполагание, концептоцентрический сверхтекст, нравственные ценности, научно-методические подходы, государственная итоговая аттестация, критерии оценивания

Виктор. Мысль приписывать все изобретения древним очень стара, о ней написаны сотни книг.

Фауст. Стало быть, в ней есть нечто справедливое; вам известно мое убеждение: я не могу поверить, чтобы наука могла продвинуться далеко, когда ученые ее тянут в разные стороны! В этом путешествии они могут наткнуться на новое, но только наткнуться...

Виктор и Вячеслав. Доказательства! Доказательства!

Фауст. Вы знаете книгу, над которой я теперь тружусь; ее цель — напомнить о позабытых знаниях.

В.Ф. Одоевский. Русские ночи (эпилог)

Известно, что становление языкознания как науки происходило путем превращения его из вспомогательной текстологической дисциплины в самостоятельную область знания, для которой язык становился прямым объектом изучения. Параллельно с этим явлением происходило осознание языка как учебного предмета, определение его целеполагания.

Вопрос целеполагания в принципе сводился к двум совершенно различным подходам, которые описал В. Гумбольдт: «Одном, частном, — для навыков понимания, речи и письма, другом — всеобщем, — для проникновения в суть языков, в их взаимосвязи и их влияния на человеческий дух вообще. <...> Не нужно думать, что последнее могут предпринимать лишь те, кто исключительно или главным образом посвятил себя языкознанию. <...> Предлагаемое изучение допускает некоторые градации, следовательно, от каждого зависит, насколько он сам желает входить в подробности. Наконец, при этом гарантируется и то преимущество, что благодаря такому изучению самые поверхностные сведения о языке оказыва-

ются интереснее, нежели при другой системе даже довольно беглое владение...».¹

Первый, практический подход А.А. Потебня назвал «житейским» и говорил об обедненном практическом применении языка, писал о том, что «вопросы, не имеющие непосредственного, так называемого житейского, значения (каков исчерпывающий всё языковедение вопрос об отношении мысли к слову) не объясняются школою».² А изучение отечественного языка должно не только развивать «в ученике умение говорить на родном языке и стремиться не только к развитию этого умения (цель практическая), но и к тому, чтобы довести до сознания ученика тот путь, по которому принуждена направляться его мысль именно в силу того, что он говорит и думает на отечественном языке».³ На связь родного языка с личностью ребенка указывал и Ф.И. Буслаев, считая, что именно эта связь является основой преподавания отечественного языка.

В современной педагогике цели изучения русского языка в школе определяются Федеральным государственным образовательным стандартом⁴. И в этой связи очень важно выявить и включить механизмы перехода одной методической сущности в другую: целей обучения в его конкретное содержание. Конечно, это очень сложный вопрос, хотя бы еще и потому, что социокультурный опыт, который преобразован в некий дидактический продукт, представленный в стандарте, — это многоуровневая, сложная система, в которой различные компоненты образуют в реальности неустойчивые динамические образования. Однако решать эту проблему придется, так как стандарты, не подкрепленные содержанием, не вытекающие непосредственно из него, вряд ли смогут реализовать стоящие перед ними весьма сложные задачи. Принципиально важно понимание того, что эти «механизмы» по большому счету определяют «наполнение» содержанием целей изучения русского языка: или это будет «житейский» подход, или же это

будет изучение языка через влияние «на человеческий дух вообще».

Рассматривая влияние «на человеческий дух вообще», следует говорить в первую очередь о формировании мировоззренческих установок учеников. Понятно, что нельзя всё мировоззрение сводить к «научному и систематическому», поскольку мировоззрение редко бывает только научным, а чаще каким-то образом объединяет разные мировоззрения: научное, религиозное, философское и т.д. Целостное мировоззрение, включающее такие функциональные его формы, как мироощущение и мироосмысление (два разных уровня познания), мироустройство (уровень практического, деятельностного отношения к миру) и мирооценивание (уровень собственной шкалы ценностных предпочтений и ориентаций), строит концепт, существующий в разных типах сознания и в разных дискурсах.

Известно, что концепты культуры как культурно-семиотические феномены (включающие архетипические и мифопоэтические параметры значения, религиозно-философское и культурно-историческое знание о мире и др.) обладают мощным текстообразующим потенциалом. Поэтому основное назначение предъявленного ученикам дидактического или контрольного материала состоит в *смысловом развертывании «свернутого текста»* (в терминологии Л.Н. Мурзина) лингвокультурного концепта, что сопряжено с использованием разных источников текста.

В этой связи уместно вспомнить слова Ю.М. Лотмана, который отмечал, что при усвоении языка ребенком в его сознание вводятся не правила, а тексты, которые он запоминает и на основании которых учится самостоятельно их порождать.⁵ Фактически текст становится чем-то первичным, дается до языка и несет функцию обеспечения «общей памяти коллектива», а сам язык вычисляется из текстов и становится как бы вторичной абстракцией.⁶ Поэтому тексты, входящие в лингвоментальный комплекс одновременно с усвоением естественного языка, влияют на способ мышления, формируют характерную для той или иной лингвокультурной об-

¹ Гумбольдт В. Язык и философия культуры. — М., 1985, — с.367.

² Потебня А.А. Автобиографическое письмо // Слово и миф. — М., 1989. — С. 12.

³ Потебня А.А. Психология поэтического и прозаического мышления // Слово и миф. — М., 1989. — С. 204.

⁴ Цыбулько И.П. Содержание экзамена определяется спецификой предмета: русский язык: алгоритм подготовки к ЕГЭ // Народное образование. — 2005. — № 5. — С. 120–126.

⁵ Лотман Ю.М. Проблема «обучения культуре» как типологическая характеристика // Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. — СПб.: Искусство, 2000. — С. 417–425.

⁶ Лотман Ю.М. Об искусстве. — СПб.: Искусство, 1998. — С. 424–425.

шности систему ценностей и норм, управляют интерпретацией внешнего мира и определяют поведение.

Не отказываясь от термина «сверхтекст» как более общего, имеющего расширительное толкование, мы тем не менее в рамках методической лингвоконцептологии используем термин «*концептоцентрический сверхтекст*» как совокупность особого типа учебных текстов, связанных с описанием и раскрытием (интерпретацией) понятийного, образного и ценностного содержания изучаемых мировоззренческих или нравственно-эмоциональных лингвоконцептов.⁷

Понятие *сверхтекста* разработано А.Д. Дейкиной и методически осмыслено ею как перспективный способ обеспечить лингвокультурологическую компетенцию учащихся⁸. Ученый связывает эффективность сверхтекста с возможностью моделирования ряда концептов, раскрывающих связи и отношения внеязыковой действительности средствами языка, помогающих учащимся сформировать позицию, выработать ценностный взгляд на русский язык, языковую картину мира, русскую культуру. Важным представляется и рассмотрение категории связности применительно к сверхтексту: смысловая и композиционная связность текстов, представляющих собой сверхтекст, может быть обеспечена метатекстовыми средствами связи, действующими на уровне заданий к тексту, справок, комментариев, ссылок и т.п. и обслуживающими задачи интеграции текстов.

Сегодня уже очевидно, что использование дидактического материала не только на уроках русского языка, но и на государственной итоговой аттестации⁹ по русскому языку как сверхтекста является актуальным требованием методики преподавания русского языка,

⁷ Мишати́на Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. Монография. – СПб.: «Сага» – «Наука», 2009. – С. 74.

⁸ Дейкина А.Д. Русский язык как учебный предмет в общеобразовательном пространстве родной культуры. // «Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка». Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика А.В. Текучева (11–12 марта 2003 года). – М.: МГПУ, 2003. – С.10–15.

⁹ Цыбулько И.П. Итоговый контроль достижений учащихся основной школы по русскому языку: антропологический подход // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2014, №2, с. 261–273.

одним из инструментов, *позволяющим «включить» механизмы перехода целеполагания в конкретное содержание предмета и контроль.*

При этом лингвоконцептоцентрический сверхтекст выступает как:

- транслятор и генератор смыслов для моделирования словесного портрета концепта русской (и мировой) культуры;
- «модератор» ситуации «проживания» (осмысления и переживания) ценностной составляющей изучаемого концепта;
- открытый в пространстве и времени диалогический контекст.¹⁰

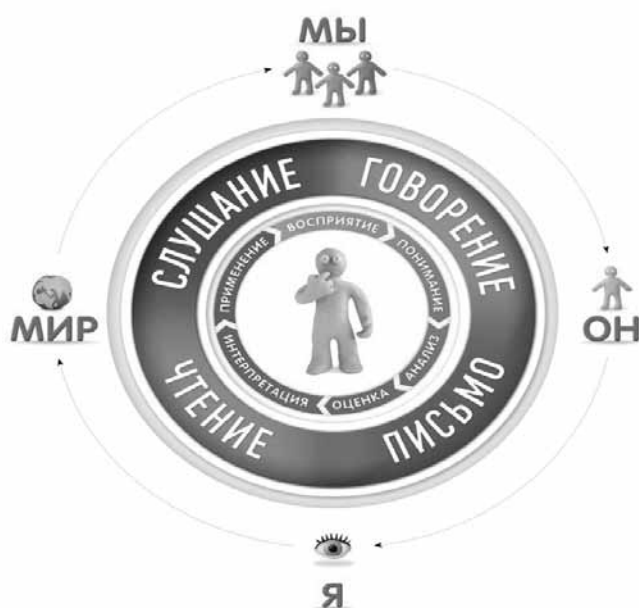
Все перечисленные особенности актуальны для лингвоконцептоцентрического сверхтекста, данного в рамках государственной итоговой аттестации, и можно говорить о том, что этот сверхтекст открыт в пространстве и времени государственной итоговой аттестации: устное собеседование, основной государственный экзамен (ОГЭ), Единый государственный экзамен (ЕГЭ).

К особенностям сверхтекста, предъявляемого на государственной итоговой аттестации, следует отнести следующие:

- моделируется на основе базовых концептов русской культуры;
- существует в единстве двух своих составляющих: собственно *содержательной* (представляющий собой более или менее полный словесный портрет концепта или описание одного из его компонентов) и *методического инструментария*, позволяющего ученику через четко продуманную систему вопросов и заданий, освоить (и присвоить) концептуальное содержание текста;
- «смысловой доминантой» является «Человек внутренний»;
- представлен во всех видах речевой деятельности: чтении, письме, слушании, говорении;
- актуализируется в следующей модели: восприятие – понимание – анализ – оценка – интерпретация – применение;
- направлен на формирование представление о своем «я», «мы», «он» в мире.

Вышеизложенные особенности лингвоконцептоцентрического сверхтекста на уровне государственной итоговой аттестации представлены на рисунке.

¹⁰ Мишати́на Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. Монография. СПб.: «Сага» – «Наука», 2009. – С. 87.



Считаем целесообразным объяснить последнюю из перечисленных особенностей лингвоконцептоцентрического сверхтекста, данного в рамках государственной итоговой аттестации. Моделирование смысложизненных концептов, которые строят мировоззрение личности, её «практическую философию», невозможно без диалога с миром, культурой и самим собою. В процессе диалога ученик и учитель выходят на уровень контекстного мышления как полифонического мышления XXI, поскольку современное мышление, по В.М. Розину, — это много разных мышлений, находящихся между собой в различных отношениях (дополнения, противостояния, независимости, родства и т. д.). Контекстное мышление — это способ интерпретации действительности в условиях быстрого и плохо предсказуемого мирового развития.¹¹

В начале XX в. А. Швейцер сформулировал универсальный принцип культуры — принцип благоговения перед жизнью, требующий безграничной ответственности перед всем, что живет. Реализация принципа невозможна без нравственного совершенствования как человека, так и общества. Исследователи, развивая идеи А. Швейцера, говорят о новой стадии развития биосферы Земли, так называемой этосфере как более высокой по отношению к ноосфере разума (в понимании

В.И. Вернадского). Этосфера — это область мира, основанного на принципах нравственного отношения к природе, ко всему живому на планете. Ее носителем должен стать этически разумный человек, действующий не только в своих интересах, но и в интересах Жизни на Земле.

По мнению выдающегося когнитивного психолога Говарда Гарднера, будущее за людьми, сумевшими развить *пять видов мышления* и научившимися их применять (при этом речь идет не об отдельных мыслительных способностях, а об умениях). «Великолепную пятерку» (метафора Гарднера) составили взаимосвязанные, существующие одновременно и актуализирующиеся в определенные периоды развития человека *дисциплинарный*

(освоение способа восприятия, необходимого в рамках конкретной учебной дисциплины), *синтезирующий* (способность интегрировать идеи из разных дисциплин и областей знания в единое целое), *креативный* (способность генерировать новые идеи и концепции, находить нетривиальные решения актуальных проблем), *респектологический* (умение принимать различные культуры и готовность взаимодействовать с самыми разными типами индивидуумов и социальных структур) и *этический* типы мышления. Поскольку работа с концептоцентрическим сверхтекстом актуализирует и развивает наряду с другими этический тип мышления, то за его основу принимается нами определение Г. Гарднера: «Осознание необходимости выполнять человеческий, гражданский и профессиональный долг и нести ответственность за собственные действия».¹² В этом контексте сверхтекст рассматривается как ряд «этических задач».

Для решения этических задач нужны тексты (сам концепт являет собою «свернутый текст»), которые, по Г.Г. Шпету, мало пережить, нужно передумать их так, чтобы появилась «страсть мыслить».¹³

В современной педагогической литературе прослеживаются максимумы значимости от-

¹¹ Розин В.М. Контекстное, полифоническое мышление — перспектива XXI века. Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data/088/690/1216/ons5-96_-_0120-129.pdf.

¹² Гарднер Г. Великолепная пятерка. Мыслительные стратегии, ведущие к успеху. — М.: Альпина Паблишер, 2011. — 155 с.

¹³ Шпет Г.Г. Мудрость или разум? // Философские этюды. — М., 1994. — С. 229.

дельных ценностных категорий для учащихся конкретных возрастных групп. Так, для детей младшего школьного возраста в основном представляется ценным следование установленным законам и правилам. Учащиеся подросткового возраста особенно обращают внимание на проявление личностных качеств человека. Для учащихся юношеского возраста важным моментом в их жизни является выражение и активное формирование жизненной позиции.¹⁴ Эти исследования должны быть учтены на уровне контроля и оценки учебных достижений учащихся. Проявление личных качеств человека стало основой разработки содержательного аспекта сверхтекста.

Так, например, к 9-му классу актуальным становится рассмотрение базового концепта *добро* не столько как характеристики, оценки нравственного поведения человека (бинарная оппозиция «добрый – злой»), сколько деятельностного аспекта добра. Во главу угла ставится доброта как способность не только давать безвозмездно, но и умение проявлять жалость. Именно в такой парадигме представлены тексты в государственной итоговой аттестации по русскому языку.

Тексты, представленные в устном собеседовании, основном государственном экзамене, Едином государственном экзамене различны по содержанию, к ним применяется различный методический инструментарий, однако они относятся к одной культурной теме – «Добро» и входят в один концептоцентрический сверхтекст.

Рассмотрим более подробно специфику текстов, входящих в данный сверхтекст, и методический инструментарий, применяемый к ним в рамках государственной итоговой аттестации.

Устное собеседование

Каждый вариант КИМ состоит из четырёх заданий базового уровня сложности, различающихся формой заданий.

Задание 1 – выразительное чтение вслух текста научно-публицистического стиля.

Задание 2 – пересказ текста с привлечением дополнительной информации.

Задание 3 – тематическое монологическое высказывание.

Задание 4 – участие в диалоге.

Все задания представляют собой задания открытого типа с развёрнутым ответом.

В сверхтексте «Добро» в случае устного собеседования может входить текст для чтения и пересказа (задания 1 и 2), а также монолог и диалог на заданную тему (задания 3 и 4). Так, например, для выполнения 1 и 2 заданий был дан текст о докторе Лизе:

«Елизавета Петровна Глинка, известная как Доктор Лиза, – врач, общественный деятель, правозащитник, которую огромное множество людей воспринимали не иначе, как ангела милосердия. И действительно, вся биография Доктора Лизы – это история спасения жизней. Она организовала благотворительный фонд для оказания паллиативной помощи, то есть помощи безнадежно больным.»



Фонд устраивал раздачу бесплатного питания и пункты обогрева для бездомных, предоставлял медицинскую помощь малоимущим, проводил акции по сбору средств для пострадавших от природных катаклизмов. Доктор Лиза чётко сформулировала свою позицию: помогать тем, кто в этом нуждается.»

В 2014 году её фонд принял активное участие в оказании гуманитарной помощи на Вос-

¹⁴ Яковлев С.В. Ценностные критерии нормирования Федерального государственного образовательного стандарта // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 6, с.85.

токе Украины. Доктор Лиза помогла спасти более 100 ребятишек.

Во время войны в Сирии Елизавета Глинка занималась организацией оказания медицинской помощи гражданскому населению Сирии.

Елизавета Петровна Глинка погибла трагически: самолёт, направлявшийся в Сирию, потерпел крушение. Доктор Лиза везла туда партию лекарств.

За свою благотворительную и общественную деятельность Елизавета Глинка, Доктор Лиза, не раз была удостоена престижных премий. Уже после гибели, посмертно, ей вручили медаль «За чистоту помыслов и благородство дел» с формулировкой «За бесценный вклад в торжество Добра и мира на Земле».

Учащиеся работают с текстом, содержание которого дает образец подлинного служения человека добру, добру действенному.

При этом задание требовало пересказа текста с привлечением дополнительной информации. Известный российский филолог М.Л. Гаспаров полагал, что «понять текст — это значит быть в состоянии пересказать текст своими словами». И далее: «Восприятие и понимание — разные вещи: мы воспринимаем в тексте больше, чем можем пересказать, но понимаем только то, что можем пересказать. Пересказ — это экзамен на наше понимание ...».¹⁵

Основной государственный экзамен

На государственной итоговой аттестации за курс основной школы выпускник работает с тремя текстами, которые тоже могут входить в концептоцентрический сверткест «Добро».

Первая часть работы — это написание сжатого изложения по прослушанному тексту. Текст для аудирования носит философский характер, и главное при передаче смысла подобного текста — понять главную мысль (идею) текста, а следовательно, определить основные понятия в их взаимосвязи и обусловленности и выйти на понимание концепта, который объединяет все три части работы.

Для успешного выполнения первой части работы необходимо полное понимание исходного текста, включая систему концептов, представленных в нём, а также владение навыками сокращения текста. Причём эти два уме-

ния тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Если текст не понят на уровне идеи и понятий, не определено, что в нём главное, а что второстепенное, в таком случае работа представляет собой случайное, хаотичное удаление из исходного текста тех или иных элементов, тогда как этот вид работы предполагает сокращение второстепенной информации.

Так, критерии оценивания первой части работы, предполагающие формулировку информации о тексте для сжатого изложения, на основании которой эксперты могут оценить сочинение ученика, предполагают работу прежде всего с понятийной составляющей концепта «Добро».

Вторая и третья части работы выполняются на основе одного прочитанного текста, который тематически связан с прослушанным, но представляет общую тему более конкретно. Если первый текст (для сжатого изложения) носит философский характер, то второй раскрывает тему на частном материале; если первый текст — рассуждение, то во втором могут быть представлены разные функционально-смысловые типы речи и их сочетания. Иными словами, тексты подобраны так, чтобы соблюдался принцип «от общего к частному, от отвлечённого к конкретному», т.е. происходит моделирование ценностной составляющей концепта (в данном случае концепта «Добро») в конкретной ситуации и образах.

Третья часть работы содержит альтернативные творческие задания, которые проверяют коммуникативную компетенцию школьников, в частности умение строить собственное высказывание в соответствии с заданным типом речи. Важное значение имеет то, что учащемуся предлагаются три варианта сочинения. В каждом варианте может быть реализована разная установка (исследовательская, аналитическая, ценностная), которая соответствует как разным видам восприятия текста, так и разным формам личностной направленности учащегося. Наличие разных вариантов сочинения способствует развитию компетенции ответственного выбора учащегося, позволяет учителю при подготовке к экзамену реализовать все многообразие учебных средств, направленных на развитие речи. При этом неслучайно особое внимание уделяется умению аргументировать положения своей работы, используя прочитанный текст: воспитание культуры доказательного аргументированного рассуждения выступает важнейшей зада-

¹⁵ Гаспаров М.Л., Подгаецкая Ю.И. Пастернак в пересказе: сверка понимания//Русский язык. — 2013. — № 3.

Таблица 1

И часть работы <i>Аудирование</i>	II часть работы <i>Чтение</i>	III часть работы <i>Письмо</i>
Понимание абстрактной идеи, реализованной в тексте философской направленности	Понимание абстрактной идеи в конкретном проявлении (жизненная ситуация)	Понимание лингвокультурных проявлений концепта в речи
Моделирование понятийной составляющей концепта	Моделирование ценностной составляющей концепта	Моделирование (поиск) лингвистической (речевой) составляющей концепта
Проверка отношения понятийных смыслов концепта и средств их выражения	Проверка отношения ценностных смыслов концепта и средств их выражения	Проверка отношения лингвокультурных смыслов и речевых средств их выражения
Для раскрытия содержания текста и его сжатия установить признаки, которые необходимы и достаточны для выделения данного понятия и выяснения его отношения к другим понятиям. Передать основное содержание текста сжато, сохраняя авторский замысел	Оценить события объективной реальности, заявленной в тексте для чтения, по аксиологической шкале. Выполнение заданий, нацеленных на проверку понимания конкретной реализации понятия, данного в тексте для аудирования	Выявление в тексте разнообразных актуализированных в языке (речи) способов выражения концепта. Языковой материал детерминирован не только прагматическими целями, но и представлением автора текста о важнейших способах проявления соотношения между речевой характеристикой героя и его поступками. Выявление в социокультурном опыте примеров, подтверждающих точку зрения ученика в раскрытии концепта «Добро»

чей современной школы. Важно отметить и то, что аргументация является интегрированным показателем глубины и точности понимания исходного текста и умения функционально использовать извлеченную информацию для решения тех и или иных коммуникативных целей.

Соотношение трех частей работы по анализу концепта представлено в таблице 1.

В данном случае «текст существует как источник возбуждения в нашем сознании многочисленных ассоциаций и когнитивных структур (от простых фреймов до гораздо более сложных ментальных пространств и возможных миров). Текст в силу этого свойства, как отмечает Е.С. Кубрякова¹⁶, показателен именно в том, что из него можно вывести, заключить, извлечь. Он являет собой поэтому «образец такой сложной языковой формы, такого семиотического образования, которое побуждает нас к творческому процессу его понимания, его восприятия, его интерпретации, его додумывания — к такого рода когнитивной деятельности, которая имеет дело с осмыслением человеческого опыта, запечатленного в описаниях мира и служащего сотворению новых ступеней познания этого мира».¹⁷

¹⁶ Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения: Текст. Структура и семантика. Т. 1. — М., 2001. — С. 72–81.

¹⁷ Там же.

Необходимым условием проверки системы ценностных ориентаций, идеалов и в конечном счете мировоззрения личности является опыт человека, включая его оценочное отношение к миру. Эмоции и чувства всегда содержательны и являются особой формой отражения действительности. Поэтому важнейшей составляющей государственной итоговой аттестации является опора на (пусть и небольшой) жизненный опыт экзаменуемого. Показательно, что умения, проверяемые на ОГЭ, проверяются и на Едином государственном экзамене, но на другом тексте и на другом уровне.

Единый государственный экзамен

На основном государственном экзамене ученик пишет сочинение-монолог на одну из заданных трёх тем. При написании сочинения ЕГЭ по прочитанному тексту экзаменуемый вступает в диалог с автором прочитанного текста и пишет сочинение по прочитанному тексту, в котором через понимание исходного текста, аргументацию своей позиции выходит в социокультурный опыт.

Для успешного выполнения задания 26 Единого государственного экзамена наибольшее значение приобретают художественные образы в художественно-публицистических жанрах, где они появляются не случайно и со-

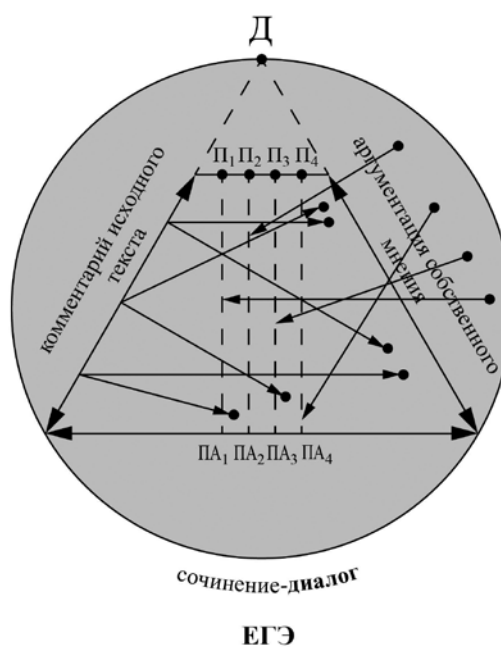
ставляют необходимую часть произведений. В художественно-публицистических произведениях ведущая роль принадлежит автору, который рассказывает, рассуждает, ведёт читателя от одного факта к другому, знакомит с явлениями, анализирует и разъясняет явления или проблемы. Важно понять, о чём текст и с какой целью автор использует тот или иной приём. Уход от основной мысли текста, внимание к второстепенным деталям в рассуждениях автора исходного текста приводит к неправильной формулировке проблемы, которая в данном случае является доминантой и выявляет понимание концепта, предъявленного в тексте для чтения. Сочинение указывает на систему ценностных ориентаций пишущего, на внимание к языковой форме выражения происходящего (см. рисунок):

Содержательной доминантой в этом случае является словесный портрет концепта или описание одного из его компонентов, а сочинение позволяет выявить эту доминанту с помощью основных вопросов, на которые должен в сочинении опосредованно ответить ученик: каким является концепт (или его компонент) в тексте данного автора? Как это выражается в тексте (с помощью каких языковых средств)? Составленный мною «портрет» этого концепта совпадает с авторским? Какие аргументы в пользу своего видения я могу привести, опираясь на свой социокультурный опыт?

Таким образом, современные подходы к анализу текста, система оценки сочинения ученика при выполнении экзаменационной работы дают возможность понять качество освоения концептов русской культуры на уровне государственной итоговой аттестации. В то же время интеллектуальная практика медленного, внимательного чтения мысли, заданной многослойным продолжительным контекстом, предъявленным на государственной итоговой аттестации по русскому языку, позволяет ученикам осваивать базовые концепты русской культуры непосредственно в практике преподавания русского языка.

В рамках сверткста в практике преподавания можно предложить систему методического инструментария. Одним из вариантов подобного инструментария является инстру-

- Д – содержательная доминанта
- П – проблема исходного текста
- ПА – авторская позиция
- – общее тематическое поле



ментарий, основанный на созданной американским ученым Б. Блумом таксономии учебных целей по уровням познавательной деятельности: *знание* (выдели, покажи, расскажи), *понимание* (опиши, объясни, интерпретируй), *применение* (примени, используй, проиллюстрируй), *анализ* (вычлени части целого, выяви их взаимосвязь, определи принципы организации целого), *синтез* (обсуди, соотнеси, поэкспериментируй) и *оценка* (выбери, оцени, предскажи).

Таким образом, концепты в пространстве *концептоцентрического сверткста* на государственной итоговой аттестации по русскому языку позволяют ученикам накапливать «культурный капитал», что способствует интеллектуальному и эстетическому освоению речи, формированию лингвокультурологической компетенции учащихся как одного из показателей развития сознания «человека культуры» (В. Библер), обладающего системным экологическим и аксиологическим мышлением, для которого «слово – не воздушное ничто» (П. Флоренский).

Всероссийская проверочная работа как шаг на пути к обязательному ЕГЭ по иностранному языку

**Вербицкая
Мария Валерьевна**

доктор филологических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ»,
руководитель Федеральной комиссии по разработке
КИМ для ГИА по иностранным языкам, verb7@mail.ru

Ключевые слова: всероссийская проверочная работа, Единый государственный экзамен, иноязычная коммуникативная компетенция, коммуникативно-когнитивный подход, формат заданий, критерии оценивания.

Всероссийская проверочная работа (ВПр) по иностранному языку для учащихся 11-х классов, которая проводится в 2018 г., — важное событие не только в жизни школьников, но и в жизни профессионального сообщества. Особое значение эта оценочная процедура приобретает в контексте введения обязательного ЕГЭ по иностранному языку в 2022 г., которое потребует важных методологических, научно-методических и организационно-технических решений и серьезной подготовки всех участников процесса. К настоящему моменту по инициативе ФИПИ разработана и утверждена Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки «дорожная карта» поэтапной разработки и апробации модели обязательного ЕГЭ по иностранным языкам базового уровня на 2018–2022 гг., где ежегодным ВПр отводится важная роль.

Было бы ошибочно думать, что описание и образцы ВПр¹ 2018 г. — это готовая модель ЕГЭ базового уровня. Модель ЕГЭ базового уровня не может быть пока представлена, поскольку еще не закончена начатая по поручению президента РФ работа над детализацией предметного содержания и требований ФГОС и нет утвержденных нормативных документов, которые лягут в основу контрольных измерительных материалов обязательного ЕГЭ по иностранному языку. Существующие примерные программы по иностранному языку носят рекомендательный характер и требуют значительной доработки. Кроме того, нужно понять реальный уровень владения школьниками изучаемым иностранным языком в масштабах всей страны, а не только тех 8–9% выпускников, которые ежегодно сдают ЕГЭ по иностранному языку и демонстрируют достаточно высокие результаты. Проведившееся в 2016 г. национальное исследование качества образования по иностранному языку в 5-х и 8-х классах общеобразовательных учреждений показало громадный разрыв между уровнем владения иностранным языком тех, кто выби-

¹ Описание всероссийской проверочной работы по иностранному языку (английский язык, немецкий язык, французский язык), 11 класс. — URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/vpr>.

Образец всероссийской проверочной работы по английскому языку, 11 класс. — URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/vpr>.

рает ОГЭ и ЕГЭ по этому учебному предмету, и остальной массой учащихся².

Вместе с тем описание и образцы ВПР 2018 г. задают общий вектор развития оценочных процедур в области иностранного языка как учебного предмета и нацеливают учителей и учащихся на достижение конкретных результатов в формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции. Подчеркнем при этом, что иностранный язык рассматривается как единый учебный предмет с едиными требованиями к результатам его освоения и едиными научно-методическими подходами в его преподавании. В документах ВПР 2018 г. (как и в документах ЕГЭ с начала эксперимента по его введению и до сего дня) дается единое описание работы и образцы по тем языкам, по которым проводится ВПР в этом году: английский, немецкий, французский. ВПР по испанскому языку не проводится по причине малого числа его изучающих при том, что большинство из них изучает испанский язык на углубленном уровне, а ВПР нацелена на базовый уровень.

ВПР – это новая форма оценочных процедур в области иностранного языка, но она концептуально близка к ЕГЭ. Различие состоит в том, что ЕГЭ – многоуровневый экзамен, охватывает 3 уровня общеевропейских компетенций владения иностранным языком (от А2+ до В2) и выполняет функцию вступительного экзамена в высшие учебные заведения, а ВПР предназначена для итоговой оценки учебной подготовки выпускников, изучавших школьный курс иностранного языка (английский язык) на базовом уровне.

Содержание Всероссийской проверочной работы определяется на основе Федерального компонента государственного стандарта среднего (полного) общего образования по иностранному языку (базовый уровень)³ с учетом Примерных программ по иностранным

языкам⁴, а также общеевропейских компетенций владения иностранным языком⁵. Новые ФГОСы не могут пока служить основой для ВПР, т.к. выпускники 2018 г. начали свое школьное образование в 2000 г., до вступления в силу новых государственных образовательных стандартов, и не прошли полный курс обучения по ним. Вместе с тем ВПР учитывает усиление компетентностно- и практико-ориентированной составляющей обучения, заявленной в новых ФГОС.

Обучение иностранному языку в современной образовательной парадигме следует рассматривать как обучение определенному виду деятельности на основе соответствующей речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение). Как деятельностный учебный предмет, иностранный язык предполагает решение задачи формирования коммуникативной компетенции, представляющей единство пяти различных составляющих: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной⁶. Основным результатом обучения иностранному языку следует считать овладение речевой компетенцией, а именно умениями в говорении и письме (создании письменных текстов разных жанров и стилей), аудировании (понимании речи на слух) и чтении. При этом коммуникативные умения говорения, письма, аудирования и чтения базируются на владении языковыми средствами, на языковой компетенции, которая включает знание фонетических, лексических единиц и грамматических явлений, а также навыки оперирования ими в коммуникативно-значимом контексте.

Переход от парадигмы иноязычного образования, построенной на основе знаний, к парадигме компетентностной не означает полной отмены «знаниевого» компонента, но показывает иерархичность системы и переносит акцент со знаний о языке на умения пользоваться ими в целях коммуникации. Таким образом, языковые средства не могут являться самоцелью. Важны навыки опериро-

² Вербичкая М.В., Махмурян К.С., Симкин В.Н. Национальное исследование качества образования по иностранным языкам в V классах: результаты и методические выводы. // Иностранные языки в школе. № 11, 2017. – С. 2–22.

³ Федерального компонента государственного стандарта среднего (полного) общего образования по иностранному языку (базовый уровень). Приказ Минобрнауки России от 05.03.2004 № 1089 «Об утверждении Федерального компонента государственных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования». – URL: <http://base.garant.ru/6150599/>

⁴ Новые государственные стандарты по иностранному языку. 2–11 классы. Образование в документах и комментариях. – М.: АСТ: Астрель, 2004.

⁵ Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. МГЛУ, 2003.

⁶ Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Коллективная монография под редакцией академика РАО А.А. Миролюбова. – М.: Титул, 2010, с. 46–49.

вания ими для выполнения коммуникативных задач в коммуникативно-значимом контексте. Всё это определяет целесообразность уточнения как самих подходов и принципов, так и их роли при отборе содержания обучения иностранному языку на разных этапах.

Концептуальные подходы к обновлению требований к результатам обучения и содержания образования по предмету «Иностранный язык» диктуются целями иноязычного образования и особенностями самой предметной области. Они легли в основу разработки ВПР:

- деятельностный (доминирующие принципы: речевой деятельности, функциональный, активности);
- лично ориентированный (доминирующие принципы: индивидуализации, дифференциации, доступности);
- компетентностный (доминирующие принципы: научности, сознательности, интеграции, межкультурного взаимодействия и межпредметной координации);
- коммуникативно-когнитивный (доминирующие принципы: коммуникативности, когнитивности, мотивации, поэтапного формирования знаний, умений, навыков);
- культуросообразный (доминирующие принципы: соизучение языка и культуры, диалог культур);
- текстоцентрический (доминирующие принципы: аутентичность, соотнесённость со сферой общения и темой).

Другими словами, отбор содержания для ВПР и контролируемые результаты обучения должны основываться на компетентностном и деятельностном подходах и представлять собой конкретные умения в четырёх основных видах речевой деятельности. Поскольку формы и содержание контроля неизбежно влияют на процесс обучения, форма и содержание ВПР должна ориентировать учителя на деятельностный, коммуникативный характер урока, проблемно-поисковые, а не чисто репродуктивные задания. Это обеспечит практическую направленность обучения иностранному языку (адекватную и необходимую в реальной жизни), осуществит интеграцию как самих видов речевой деятельности, так и их интеграцию с аспектами языка, что характерно для реальной жизни, покажет связь личностных, метапредметных и предметных умений и навыков, поможет повысить мотивацию у учащихся к овладению иностранным языком.

Основное внимание в проверочной работе уделяется речевой компетенции, т.е. коммуникативным умениям в разных видах речевой деятельности: аудировании, чтении, говорении, а также языковой компетенции, т.е. языковым знаниям и навыкам. Социокультурные знания и умения, а также компенсаторные умения проверяются опосредованно в заданиях по аудированию и чтению письменной части и в устной части ВПР.

При этом следует иметь в виду, что, хотя задания по аудированию и чтению письменной и устной частей ВПР имеют в качестве объектов контроля умения в соответствующих видах речевой деятельности, эти умения обеспечиваются необходимым уровнем развития языковой компетенции выпускников. Успешное выполнение заданий на контроль рецептивных видов речевой деятельности: аудирования и чтения — обеспечивается знанием лексических единиц, морфологических форм и синтаксических конструкций и навыками их распознавания. Задания устной части ВПР требуют от экзаменуемого, помимо этих знаний, навыков оперирования лексическими единицами и грамматическими структурами в коммуникативно-значимом контексте. Орфографические навыки являются объектом контроля в лексико-грамматических заданиях. Фонетические навыки проверяются в устной части ВПР.

Всероссийская проверочная работа по иностранному языку (английский, немецкий, французский языки) включает в себя письменную и устную части. В 2018 г. общеобразовательные учреждения имеют право выбора — выполнять всю работу полностью или только ее письменную часть. Устная часть выполняется в компьютеризированной форме в специально оборудованной для этого аудитории после завершения выполнения письменной части, что требует определённого уровня технической оснащённости школы.

Хотя школам дано право выбора — выполнять всю работу полностью или только ее письменную часть, включение устной части в ВПР имеет принципиальное значение и подтверждает курс на реальное овладение языком, которое может обеспечить только последовательное применение коммуникативно-когнитивной методики обучения и деятельностного подхода. Причем приверженность данным принципам прослеживается не только во включении устной части в ВПР.

Таблица 1

Распределение заданий ВПР по содержанию и видам умений и навыков

Проверяемые умения и навыки	Количество заданий	Максимальный первичный балл
ПИСЬМЕННАЯ ЧАСТЬ		
Аудирование: понимание в прослушанном тексте запрашиваемой информации	5	5
Чтение: понимание основного содержания текста	1	5
Грамматические навыки	6	6
Лексико-грамматические навыки	6	6
УСТНАЯ ЧАСТЬ		
Осмысленное чтение текста вслух	1	3
Тематическое монологическое высказывание (описание выбранной фотографии)	1	7
Итого	20	32

Таблица 2

Распределение заданий по уровням сложности

№	Уровни сложности	Количество заданий	Максимальный первичный балл	Процент от максимального первичного балла
1	Базовый	15	29	85
2	Повышенный	5	5	15
	Итого	20	34	100

Иногда коммуникативно-когнитивная методика понимается чрезвычайно узко — как обучение говорению, что совершенно неверно. Смысловое чтение — это тоже форма коммуникации, только посредством письменных текстов. Отметим, что все задания ВПР строятся на связных текстах и, чтобы выполнить лексико-грамматические задания, необходимо сначала понять основное содержание текста, на котором это задание основано, таким образом, смысловое чтение, метапредметные умения работы с текстом занимают в ВПР достойное место.

Структурно письменная часть работы состоит из 18 заданий. Устная часть работы содержит 2 задания, каждое из которых предполагает свободный ответ. В задании 1 требуется прочесть вслух фрагмент текста, в задании 2 — описать фотографию. Задание 2 является альтернативным: обучающийся должен выбрать одну из трех предложенных фотографий и выполнить задание только относительно этой фотографии. В этом задании наиболее ярко проявляется принцип личностной ориентированности.

На выполнение письменной части работы отводится 1 час (60 минут). На выполнение устной части работы отводится 15 минут на одного обучающегося.

Проверочная работа разработана исходя из необходимости проверки соответствия уровня сформированности иноязычной комму-

никативной компетенции выпускников требованиям нормативных документов, указанным в кодификаторе (см. описание ВПР⁷). В таблице 1 приведено распределение заданий по основным умениям и способам действий.

В работе содержатся задания базового и повышенного уровней сложности. Уровень сложности заданий определяется уровнями сложности языкового материала и проверяемых умений, а также типом задания.

Базовый и повышенный уровни сложности заданий ВПР заданы Федеральным компонентом государственного стандарта среднего (полного) общего образования по иностранному языку 2004 г. (базовый уровень), а также ФГОС СОО 2012 г. (базовый уровень) и соотносятся с уровнями владения иностранными языками, определенными в документах Совета Европы, следующим образом:

- Базовый уровень — А2+⁸
- Повышенный уровень — В1

⁷ Описание всероссийской проверочной работы по иностранному языку (английский язык, немецкий язык, французский язык), 11 класс. — URL: <http://fipi.ru/ege-igve-11/vpr>.

⁸ Поскольку весь возможный спектр уровней владения иностранным языком представлен в документе Совета Европы лишь шестью уровнями, очевидно, что внутри каждого из них можно выделять определенные подуровни. Обозначение базового уровня как А2+ означает, что из описания уровня А2 для подготовки заданий базового уровня разработчики ориентируются на дескрипторы, лежащие ближе к уровню В1, а не к уровню А1.

Таблица 3

Критерии оценивания выполнения задания 19 (чтение текста вслух)

	2 балла	1 балл	0 баллов
Интонация		Речь воспринимается легко: необоснованные паузы отсутствуют; фразовое ударение и интонационные контуры без нарушений нормы	Речь воспринимается с трудом из-за большого количества неестественных пауз, запинок, неверной расстановки фразового ударения
Произношение слов (в порядке следования в тексте): find, special, villages, railways, symbols, key, centuries, physical, purpose, geography ¹	Все слова из приведенного списка произнесены без фонематических ошибок с правильным ударением	Не менее 5 слов из приведенного списка произнесены без фонематических ошибок с правильным ударением	Менее 5 слов из приведенного списка произнесены с фонематическими ошибками с правильным ударением

В таблице 2 представлено распределение заданий по уровню сложности.

Следует сказать несколько слов о системе оценивания отдельных заданий и работы в целом. Как уже указывалось, письменная часть работы состоит из 18 заданий. Ответом к каждому из заданий 1–5, 6, 13–18 является цифра или последовательность цифр. Ответом к каждому из заданий 7–12 является грамматическая форма, состоящая из одного или нескольких слов.

Каждое из заданий 1–5, 6, 13–18 считается выполненным верно, если правильно указана цифра или последовательность цифр. Каждое из заданий 7–12 считается выполненным верно, если правильно указана грамматическая форма, состоящая из одного или нескольких слов. Ответ на задания 7–12 считается неверным, если грамматическая форма содержит орфографическую ошибку, но при этом допускается использование орфографической нормы американского варианта английского языка и слитное написание составных грамматических форм.

Следует прокомментировать эти два последних положения. Вопрос о том, какой именно вариант английского языка требуется от экзаменуемого: британский вариант или американский вариант – довольно часто возникает и у учителей, и у участников экзамена. В нормативных документах нет указаний на этот счет. В российских школах традиционно преподается преимущественно британский вариант, на нем же построены учебные методические комплекты, входящие в федеральный перечень, но это только традиция, а не требование нормативных документов. Именно поэтому использование экзаменуемым американского варианта английского языка

не ведет к снижению его баллов. Например, в ответах на задания раздела «Грамматика и лексика» письменной части, которые в ЕГЭ проверяются компьютером, заложены и британский, и американский варианты правописания (например: labour и labor; travelled и traveled). Если в заданиях 39 и 40 раздела «Письмо» ЕГЭ участник экзамена последовательно использует американский вариант английского языка, это также не ведет к снижению оценки. Однако, если на фоне общего британского варианта вдруг появится слово, написанное по правилам американской орфографии, это может считаться ошибкой. В устной части американское произношение также допускается, но не как вкрапления отдельных слов, а последовательное использование американского варианта английского языка. Те же общие правила распространяются и на ВПР.

Почему в ВПР допускается в ответах на задания 7–12 слитное написание составных грамматических форм? Дело в том, что задания подобного формата есть и в ЕГЭ, ответы на них вносятся в бланк ответов №1, проверяемый компьютерным способом. В ЕГЭ требуется слитное написание данных форм, и, если учащийся готовится сдавать ЕГЭ по английскому языку как экзамен по выбору, он может автоматически применить это требование слитного написания в ВПР, что не должно отразиться на его оценке.

Задания устной части ВПР оцениваются в зависимости от полноты и правильности ответа в соответствии с критериями оценивания. Следует отметить, что задание на чтение текста вслух оценивается в ВПР несколько по-иному, чем аналогичное задание в ЕГЭ: во-первых, за него дается максимум

3 балла, а не 1 балл, как в ЕГЭ. Во-вторых, это не холистическое оценивание: интонационные навыки и правильность чтения слов оцениваются отдельно. И, наконец, в каждом тексте для чтения вслух выделены 10 слов, правильное прочтение которых во многом определяет полученный балл. Приведем критерии оценивания задания 19 ВПР (чтение текста вслух). Интонация учащегося оценивается по шкале 1 балл – 0 баллов. Правильное чтение 10 указанных слов по следующей шкале: 2 балла, если все 10 слов произнесены правильно – 1 балл, если не менее 5 слов произнесены правильно – 0 баллов, если менее 5 слов произнесены правильно.

Задание 20 ВПР на описание одной фотографии на выбор из трех предложенных оценивается по тем же критериям, что и аналогичное задание ЕГЭ. За его успешное выполнение учащийся может получить максимум 7 баллов.

При оценивании работы в целом полученные обучающимися баллы за выполнение всех заданий суммируются. Суммарный балл выпускника переводится в отметку по 5-балльной шкале с учетом рекомендуемых шкал перевода. При этом предусмотрены две шкалы: за выполнение и письменной, и устной частей ВПР или только за выполнение письменной части работы.

Продолжая анализ структуры и содержания ВПР, следует отметить, что работа содержит как традиционные задания в их привычном формате, так и некие вариации ставших уже традиционными заданий.

Задания по аудированию 1–5 строятся на беседе друзей на повседневные темы – это традиционные диалоги, присутствующие во всех учебно-методических комплексах по иностранному языку. Формат задания близок к формату «верно – неверно». Коммуникативная задача состоит в том, чтобы верно определить, кто из друзей совершал определенные действия или высказывал определенное мнение, причем в качестве третьего возможного ответа появляется то местоимение «никто», то местоимение «оба»⁹. Ниже приведен примеры таких заданий.

⁹ В статье приводятся примеры заданий из образца ВПР по английскому языку. В ВПР по немецкому и французскому языку использованы те же форматы заданий. С ними можно ознакомиться на сайте ФИПИ www.fipi.ru

Пример 1

Вы услышите диалог. В заданиях 1–5 запишите в поле ответа цифру 1, 2 или 3, соответствующую выбранному Вами варианту ответа. Вы услышите запись дважды.

1. *Who likes reading books?*

1) *Ann* 2) *Steve* 3) *Both*

Ответ:

2. *Who spends rainy days in front of the computer?*

1) *Ann* 2) *Steve* 3) *Neither*

Ответ:

Контроль умений чтения с пониманием основного содержания осуществляется на задании на соответствие, подобном заданию ЕГЭ, однако учащемуся предлагается соотнести тексты не с заголовками, а с тематическими рубриками, что значительно облегчает задачу (см. пример 2).

Пример 2

Установите соответствие рубрик 1–6 текстам А–Е. Занесите свои ответы в таблицу. Используйте каждую цифру только один раз. В задании одна рубрика лишняя.

1. *History*

2. *Money*

3. *Statistics*

4. *Geography*

5. *Sightseeing*

6. *Jobs*

A. Mosfilm is the centre of the Russian film industry. It is as famous as Hollywood in the USA or Bollywood in India. Tours to the studio have become increasingly popular with tourists, as they allow to view Mosfilm's enormous depot with 170 tanks and 50 vintage cars. Tour guides say that everyone hopes to see a famous actor or an actress when they are on an excursion there.

*B. January 30, 1924 is considered the birthday of Mosfilm studio. On this day the first film produced by Mosfilm was released. It was *On the Wings Skyward* directed by Boris Mikhin. During the Great Patriotic War, the film studio personnel moved to Alma-Ata but continued working. All in all, Mosfilm has produced about 3,000 feature films.*

Примером традиционного задания в привычном формате являются задания на контроль грамматических навыков 7–12, где от учащегося требуется поставить данное на полях заглавными буквами слово в нужную грамматическую форму. Приведем пример такого задания.

Пример 3

Прочитайте приведённые ниже тексты. Преобразуйте, если необходимо, слова, напечатанные заглавными буквами в конце строк, обозначенных номерами 7–12, так, чтобы они грамматически соответствовали содержанию текстов. Заполните пропуски полученными словами. Каждый пропуск соответствует отдельному заданию из группы 7–12.

A kind man

7. Jack, a truck driver, was driving 100 penguins to the New York Zoo. On the freeway his truck suddenly _____ down.

BREAK

8. Jack got out of the car.

He _____ at the engine when another truck stopped by.

LOOK

Новый формат представлен в заданиях 13–18 на контроль лексико-грамматических навыков, где дается текст с пропусками слов и список слов для вставки, из которых 2 являются лишними (см. пример 4).

Пример 4

Прочитайте текст и заполните пропуски 13–18 словами, напечатанными в правой колонке под цифрами 1–8. Каждое из этих слов может быть использовано только один раз. В ответе укажите цифры, под которыми значатся выбранные Вами слова. Два слова в этом списке 1–8 лишние.

Gorky Park

Gorky Park is a bright spot on the entertainment map of modern Moscow.

It is one of the most interesting places to [13] _____ your leisure time.

There are bike rental stations, a [14] _____ business area with Wi-Fi, and an outdoor movie theatre in Gorky Park.

There are also several different sports options in the indoor sports centre or on the park's grounds: you can [15] _____ volleyball, handball, football and hockey or go jogging, or cycling around the park. If you find that you are hungry, you can stop and [16] _____ a tasty break at one of Gorky Park's many cafés. Many [17] _____ events such as exhibitions, Christmas and Easter fairs, concerts, theatre shows and environmental and charity events take place in Gorky Park. These events have become very [18] _____ among Moscow citizens.

1. comfortable
2. cultural
3. keep
4. play
5. popular
6. see
7. spend
8. take

Ответ:

13	14	15	16	17	18

Тематически все тексты, используемые в заданиях ВПР, строго соответствуют предметному содержанию речи, представленному в Примерной программе 2004 г. Ведущим принципом при отборе текстов был принцип диалога культур, который требует не только соизучения языка и культуры, но и умений представлять свою родную культуру на изучаемом иностранном языке. Именно поэтому в образ-

цах и во всех вариантах ВПР широко представлена российская тематика.

Хочется надеяться, что предложенный формат Всероссийской проверочной работы по иностранному языку получит положительную общественно-профессиональную оценку и действительно станет первым шагом на пути к обязательному ЕГЭ по иностранным языкам.

Обращение к литературному контексту при выполнении заданий Единого государственного экзамена: теория и практика

**Зинин
Сергей Александрович**

доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ»,
руководитель Федеральной комиссии
по разработке КИМ для ГИА по литературе

**Барабанова
Марина Анатольевна**

старший научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ»,
член Федеральной комиссии по разработке
КИМ для ГИА по литературе, kim@fipi.ru

Ключевые слова: методика преподавания литературы, литературный контекст, внутрипредметные связи, межтекстовые взаимодействия, сопоставительно-аналитические умения, содержательная валидность экзамена.

Единый государственный экзамен по литературе на всех этапах его модернизации неизменно включал в себя задания, требующие от выпускника активизации сопоставительно-аналитических навыков. Речь идет о вопросах, обращенных к конкретному произведению (или его фрагменту) и нацеливающих экзаменуемого на необходимость включения его в литературный контекст («В каких произведениях отечественных писателей звучит тема воинского подвига и в чем эти произведения можно сопоставить с предложенным Вам фрагментом?», «Кто из отечественных поэтов обращался к идеальному женскому образу и в чем их произведения можно сопоставить с данным стихотворением?» «Какие произведения отечественных писателей объединены мотивом единства человека и природы и в чем эти произведения можно сопоставить с представленным выше?» и т.п.).

Задания подобного рода требуют серьезной подготовки и хорошего знания материала предметного курса. Основные литературные имена и произведения представлены в Кодификаторе элементов проверяемого содержания, однако выбор текстов для сопоставления может выходить за рамки Кодификатора. В частности, это касается произведений новейшей отечественной литературы. Вместе с тем эффективность выполнения заданий указанного типа зависит не только от хорошего знания «списочного состава» классической и современной литературы, но и от умения сопоставлять литературные факты, включать их в разнообразные связи.

В практике школьного преподавания литературы внутрипредметные связи занимают особое место, являясь своеобразными скрепами, позволяющими рассматривать литературную классику как целостное, исторически обусловленное явление. На научно-методологическом уровне проблема внутри- и межлитера-

турных связей получила свое освещение в работах таких крупных ученых, как М.М. Бахтин, С.С. Аверинцев, А.С. Бушмин, Ю.М. Лотман, В.Е. Хализев, Ю.Б. Борев и др. В методической науке к вопросам межтекстовых сопоставлений в изучении литературы обращались Г.И. Беленький, О.Ю. Богданова, В.Г. Маранцман, Г.Н. Ионин, Т.Ф. Курдюмова, Н.А. Демидова, В.А. Доманский и др. (проблеме внутрипредметных связей в изучении курса литературы в старших классах посвящена одна из работ автора данной статьи).¹

Актуализация данного направления в методике в свете подготовки к итоговому экзамену особенно важна при изучении курса старшей школы, строящегося на историко-литературной основе и систематизирующего литературный материал, изученный в предшествующих классах. Целостность, «объемность» постижения этого сложного курса во многом зависит от способности учащихся воспринимать историко-литературный процесс в совокупности его «вертикальных» и «горизонтальных» связей (первые отражают творческий диалог писателей одной эпохи, вторые — вневременные, опосредованные переключки имен и произведений). При последовательном обращении к различным уровням художественной коммуникации изучение историко-литературного курса обретает широкую диалогическую направленность, формируя у учащихся навыки контекстуального рассмотрения литературных явлений. Такой уровень читательской и литературоведческой компетенции может быть достигнут лишь при условии творческого использования новейших достижений современного литературоведения и методической науки.

Как уже было отмечено, для целостного постижения историко-литературной основы курса важны различные виды межтекстовых взаимодействий, отражающих принцип преемственности литературных явлений. При этом необходимо видеть как общее, так и различное при их сопоставлении. «О достоинствах отдельного произведения, при прочих равных условиях, мы судим не по сходству с другими, а по его отличию от других. Казалось бы, произведение, мыслимое в идеале, — это абсолютно несходное с другими. Но появле-

ние такого произведения невозможно, а будь оно возможно — оно было бы обречено остаться «неведомым шедевром», т.к. оказалось бы вне преемственных связей со всем нашим духовным опытом», — отмечал литературовед А.С. Бушмин². Введение в читательский обиход старшеклассников таких понятий, как «реминисценция», «интертекст», «литературная ассоциация» и других, отвечает уровню современной науки о литературе и вполне органично тому типу заданий ЕГЭ, о котором говорилось выше.

На протяжении всех лет обучения школьник-читатель знакомится с различными примерами художественных взаимодействий. В литературоведении и эстетике выделяются следующие их виды:

- *заимствование* (перенесение элементов одной художественной системы в другую с сохранением черт первоисточника и одновременно поглощением его новым строем образов, мотивов, трактовок);
- *влияние* (использование некоторых элементов художественного опыта предшественника без сохранения стилистики оригинала);
- *подражание* (копирование не отдельных элементов источника, а самой его структуры, включая стилистику, систему авторского мировосприятия, творческую манеру предшественника; при этом не исключается оригинальность, новаторство в творческой переработке оригинала);
- *пародирование* (утрированное повторение образно-стилистических особенностей оригинала в насмешливо-критическом его переосмыслении при возможном уважении к автору первоисточника);
- *эпигонство* (вид нетворческого подражания, отличающегося низкой степенью переработки оригинала и снижением художественного потенциала по сравнению с образцом);
- *цитация* (прямое художественное использование первоисточника с отсылкой к нему, т.е. включение чужого текста в текст вновь созданного произведения);
- *репродукция* (перенос композиционного строя произведения-источника в новое произведение);
- *реминисценция* (заимствование отдельных элементов из предшествующих источников с некоторым их изменением);

¹ Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. — М.: ООО «ТИД «Русское слово — РС», 2006.

² Бушмин А.С. Преемственность в развитии литературы. — Л.: Наука, 1975, С. 34.

- *парафраза* (заимствование темы предшествующего источника с заменой элементов и сохранением характера композиционных связей);

- *аллюзия* (легкая отсылка на уровне отдельного элемента, детали к предшествующему источнику);

- *вариации* (вариативная переработка сюжетных линий, композиционной структуры, основных образов первоисточника);

- *литературное соперничество* (соревновательный творческий спор с предшественником, сопровождающийся стремлением учиться у него либо отталкиванием, желанием превзойти оригинал).

Безусловно, не все из перечисленных видов литературных связей войдут в читательский опыт старшеклассников. Чаще всего они сталкиваются с т.н. *вариациями* (от лат. *variatio* – изменение, разнообразие) на уровне общности проблематики, созвучия тем и мотивов в произведениях разных писателей.

Следует отметить, что вариации на тему не являются творческим повтором, лишенным индивидуального начала. Характер взаимодействия исходного и «вариативного» текста, несомненно, сложнее. Вариации зачастую обнаруживают способность не только «обыгрывать» текст первоисточника, но и в определенной степени влиять на восприятие его читателем, создавая качественно новое соотношение двух текстов – традиционного и вариативного. Об этом пишет М.Н. Эпштейн: «<...> Именно потому что установление традиции есть творческий акт, «вариация на тему» не сковывает, а раскрепощает творческие силы поэта, позволяет максимально проявиться той новизне, которая в других случаях неразличимо смешана со старым, каноническим, бессознательно усвоенным»³. Таким образом, обладая свойством «через повтор обнажать смысл неповторимого», вариации в полной мере способны проявлять авторскую индивидуальность. Следуя выбранной им теме, писатель следует образному строю текста-источника, наполняя его новыми смыслами, характеризующими данную творческую личность в конкретный исторический момент. При этом текст-вариация может содержать элементы цитирования, распознавание ко-

торых потребует от читателя (в том числе читателя-школьника) определенного уровня литературной образованности.

Наряду с сознательными, обусловленными авторской художественной установкой вариациями следует рассматривать вариации как обращение к общим темам и образам независимо от влияния какого-либо конкретного литературного образца. В этом случае мы говорим о типологически сходных литературных явлениях как вариациях на общие темы и структуры (об этом – в книге А.К. Жолковского⁴). Подобные проблемно-тематические схождения дают почву для разнообразных сопоставлений вне конкретных историко-биографических привязок: основанием для сравнительного рассмотрения является наличие типологической близости произведений как следствия объективно сложившихся историко-литературных факторов и обстоятельств. Подобные литературные вариации являют собой широкое интерпретационное поле для проблемно-сопоставительного анализа в школьном изучении литературы.

Рассмотренные выше методологические аспекты проблемы художественных взаимодействий, исследуемой литературоведами, как и теория внутрипредметных связей в изучении школьного курса литературы, дают необходимую основу для итоговой проверки знаний и умений выпускников в рамках ЕГЭ. Безусловно, не все из перечисленных видов литературных связей задействованы в т.н. «контекстных» заданиях 9 и 16 экзаменационной работы по литературе. Эти задания в основном ориентированы на поиск проблемно-тематических и образных сопоставлений, формирующих литературный контекст. При оценке качества выполнения таких заданий эксперты опираются на следующие обновленные и уточненные в 2018 году критерии.

Приведенные критерии (как и соответствующие инструкции к выполнению заданий 9 и 16) ориентированы как на точность обозначения объектов сопоставления, так и на его обоснованность (подтверждение текстом), логическую выстроенность и качество речевого оформления. Выполняя задания данно-

³ Эпштейн М.Н. Парадоксы новизны: О литературном развитии XIX–XX веков. – М.: Сов. писатель, 1988, С. 121.

⁴ Жолковский А.К. Блуждающие сны. Из истории русского модернизма. Сборник статей. – М.: Сов. писатель, 1992.

Баллы	Критерии
<i>1. Сопоставление первого выбранного произведения с предложенным текстом</i>	
2	Названо произведение, и указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, авторская позиция не искажена
1	Названо произведение, или указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, авторская позиция не искажена, ИЛИ названо произведение, и указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, но авторская позиция искажена, ИЛИ названо произведение, или указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, но авторская позиция искажена
0	Не названо произведение, и не указан его автор, И/ИЛИ не проведено сопоставление произведения с предложенным текстом в заданном направлении анализа
<i>2. Сопоставление второго выбранного произведения с предложенным текстом</i>	
2	Названо произведение, и указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, авторская позиция не искажена
1	Названо произведение, или указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, авторская позиция не искажена, ИЛИ названо произведение, и указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, но авторская позиция искажена, ИЛИ названо произведение, или указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, но авторская позиция искажена
0	Не названо произведение, и не указан его автор, И/ИЛИ не проведено сопоставление произведения с предложенным текстом в заданном направлении анализа
<i>3. Привлечение текста произведения для аргументации</i>	
4	Для аргументации тексты двух выбранных произведений привлекаются на уровне анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей и т.п., фактические ошибки отсутствуют
3	Для аргументации текст одного выбранного произведения привлекается на уровне анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей и т.п.; текст другого выбранного произведения – на уровне его пересказа или общих рассуждений о содержании, И/ИЛИ допущена одна фактическая ошибка
2	Для аргументации тексты двух выбранных произведений привлекаются на уровне пересказа или общих рассуждений об их содержании (без анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей и т.п.), ИЛИ текст единственного выбранного произведения привлекается на уровне анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей и т.п., ИЛИ текст одного выбранного произведения привлекается на уровне анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей, а текст другого выбранного произведения не привлекается, И/ИЛИ допущены две фактические ошибки
1	Для аргументации текст единственного выбранного произведения привлекается на уровне пересказа произведения или общих рассуждений о его содержании (без анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей и т.п.), ИЛИ текст одного выбранного произведения привлекается на уровне пересказа произведения или общих рассуждений о его содержании (без анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей и т.п.), а текст другого выбранного произведения не привлекается, И/ИЛИ допущены три фактические ошибки
0	Для аргументации суждений не привлекается текст ни одного из выбранных произведений, И/ИЛИ допущены четыре или более фактические ошибки
<i>4. Логичность и соблюдение речевых норм</i>	
2	Отсутствуют логические, речевые ошибки
1	Допущено не более одной ошибки каждого вида (логическая и/или речевая). Суммарно не более двух ошибок
0	Допущены две или более ошибки одного вида (независимо от наличия/отсутствия ошибок других видов)
<i>Максимальный балл – 10</i>	

го типа, выпускник демонстрирует знание содержания и проблематики «исходного» текста, способность находить литературные аналогии в корпусе текстов, включенных в предметный курс. Таким образом, проблема знания и понимания содержания произведений стоит на первом месте. С этих позиций обратимся к работам выпускников, демонстрирующих не идеальное качество исполнения, а типичные «плюсы» и «минусы», с которыми сталкиваются эксперты.

Пример 1

«В русской литературе часто поднималась тема «униженных и оскорбленных». Их мир в пьесе М. Горького полон безнадежности; оказавшись постояльцем в ночлежке, никто уже не возвращается к прежней жизни и не вырывается вперед. В романе «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевский описывает мир грешников, и по своей воле, и вынужденно оказавшихся на самом дне. Но в этом произведении у Раскольников и Сони есть шанс на искупление и очищение от греха; Горький позволяет такое своим героям только с уходом из жизни (как вырвалась Анна). В пьесе «Гроза» Островский показывает город «жесточких нравов», в котором словно «птицей в клетке» оказалась Катерина. Она подвергается постоянным унижениям со стороны деспотичной Кабанихи и мечтает о свободе и праведности. Она не может вытерпеть тяжести совершенного ею греха, не может представить себе дальнейшей жизни среди враждебно настроенных людей и совершает самоубийство. Она осознанно выбирает смерть как побег из своего страшного мира — то же сделал и сломавшийся Актер».

Данный текст является ответом на вопрос задания 9 «В каких произведениях отечественных писателей изображен мир «униженных и оскорбленных» и в чем эти произведения можно сопоставить с пьесой «На дне»? В ответе выпускника можно видеть и неплохое знание курса литературы, и неточность в мотивации судьбы героини горьковской пьесы (Анна, «вырвавшаяся» (?) из оков греха). Данный ответ отнюдь не является худшим примером, хотя и не лишен содержательных и речевых изъянов.

Другой вопрос (задание 16), связанный с включением в литературный контекст лириче-

ского произведения, был представлен на экзамене в следующей формулировке: «Какие отечественные поэты отразили в своих произведениях тему творчества и в чём эти произведения можно сопоставить со стихотворением Г.Р. Державина «Памятник»? Текст одного из ответов выглядит достаточно лаконично (см. пример 2).

Пример 2

«Эту тему поднимал в своем творчестве еще древнеримский поэт Гораций. И я считаю, что, наверное, у каждого поэта есть стихотворения, посвященные теме поэтического бессмертия. Так, в стихотворении А.С. Пушкина «Я памятник себе воздвиг...» звучит мысль о том, что искусство вечно, оно способно сохраниться в памяти людей».

Как мы видим, экзаменуемому удалось найти литературный контекст для стихотворения Г.Р. Державина: автор работы называет и «открывшего» тему поэтического памятника Горация, и продолжателя державинской традиции А.С. Пушкина, однако комментарий и текстовое сопровождение к сопоставлению минимальны (к тому же Гораций не относится к числу отечественных поэтов, заявленных в формулировке задания).

И в том и в другом случае приведенные ответы имеют недостатки, обнажающие слабые места в подготовке выпускников (неглубокое знание текста произведения, способность «наживить» позиции сопоставления, не развернув его в должном объеме и т.п.). Обозначенные проблемы возвращают нас к методам и приемам изучения литературы в школе, связанным с формированием и углублением сопоставительно-аналитических навыков обучающихся.

Важно заметить, что литературный контекст актуализируется не только заданиями 9 и 16 экзаменационной работы по литературе. Среди заданий базового уровня сложности также встречаются вопросы, требующие обозначения сходных литературных фактов и явлений (в демонстрационном варианте ЕГЭ по литературе 2018 года задание 7 имеет следующую формулировку: ««Отцы и дети» образно и тематически перекликаются с известным произведением И.А. Гончарова, названным по фамилии главного героя. Укажите фамилии двух гончаровских

персонажей, один из которых в чём-то внутренне близок Базарову, а другой, подобно старшему Кирсанову, является его полной противоположностью»).

«Контекстный» подход может быть востребован и при написании сочинения (задание 17.1–17.4) в том случае если тема располагает к этому. Примером являются темы, связанные с героем, относящимся к определенному литературному типу («лишний» человек, «маленький человек» и т.п.). Приведен-

ные примеры еще раз подчеркивают важность работы с литературным контекстом на уроках анализа художественного текста.

Практика проведения Единого государственного экзамена по литературе убеждает в том, что навыки сопоставления, умение выстраивать внутрисубъектные связи необходимы для формирования общего, «панорамного» видения историко-литературного процесса, без которого нет и не может быть широкого знания предмета.

Об опыте оценки итоговых сочинений в вузе: размышления и выводы

**Карнаух
Наталья Леонидовна**

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры социально-гуманитарных дисциплин
и истории права Московского городского
университета управления правительства Москвы

Ключевые слова: свободные (творческие) сочинения, эссе, темы сочинений, критерии оценивания, типичные ошибки абитуриентов.

Писатели и методисты конца XIX – начала XX века (Л.Н. Толстой, Ф.И. Буслаев, В.П. Острогорский, А.Д. Алфёров, С.И. Браиловский, В.Г. Павловский, В.Д. Сиповский и др.) утверждали необходимость свободных сочинений, темы которых вызывают интерес у учащихся, наталкивают на размышление, позволяют пишущему опираться на любое из прочитанных произведений русской или зарубежной, классической или современной литературы.

Методисты советского периода (М.А. Рыбникова, В.В. Голубков, Н.В. Колокольцев) писали о творческих сочинениях, исключая компиляцию чужих мыслей. В.В. Литвинов, Л.Г. Жабицкая, В.В. Павлов и Т.А. Ладыженская вернули в практику школьного сочинения *свободные* темы, позволяющие учитывать разнообразные интересы школьников: читательский и жизненный опыт, увлечение другими видами искусства.

В современной методике был предложен такой жанр школьного сочинения, как эссе, обеспечивающий свободное размышление ученика (Г.А. Богданова, С.А. Котельникова, Т.Ф. Курдюмова, В.Г. Маранцман, Е.С. Романичева и др.).

Формулировки тем итогового школьного сочинения в полной мере учитывают поиски методистов прошлого и современных исследователей. Сравним: «Влияние неудач на характер человека»¹ и «Сила или слабость человека проявляется в признании им своих ошибок?», «Нужно ли анализировать свои ошибки?», «Что значит учиться на «горьком» опыте?», «Хорош ли жизненный принцип – действовать методом проб и ошибок?» (Перечень тем итогового сочинения 2016/2017 учебного года, направление «Опыт и ошибки»)². «Верно ли, что цель оправдывает средства?»³ и «Можно ли добиваться победы любыми средствами?»; «Когда нужно стремиться к победе любой ценой?» (Указанный перечень, направление «Победа и поражение»).

Для повторной проверки в нашем вузе были использованы методические рекомендации по разработке подходов к оцениванию итогового сочинения обра-

¹ Соловьев И. Школьные сочинения с точки зрения самих учащихся // Вестник воспитания. – 1914. – № 9. – С. 180–203.

² Перечень тем итогового сочинения 2016/2017 учебного года. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/itogovoe-sochinenie-2016-2017>

³ Алфёров А.Д. Родной язык в средней школе (опыт методики). – 3-е изд., испр. – М.: Школа, 1916. – 439 с.

зовательными организациями высшего образования ФИПИ.⁴ С целью оптимизации перепроверки критерии оценивания были объединены в пять блоков:

- К1. Соответствие теме;
- К2. Аргументация. Привлечение литературного материала. Оригинальность;
- К3. Композиция и логика рассуждения;
- К4. Качество письменной речи;
- К5. Грамотность.

Начислялись баллы – от трех до нуля. Максимальный итоговый балл за сочинение составлял десять.

Опыт повторной проверки итогового сочинения в качестве эксперта (120 сочинений в 2016 году и 75 сочинений в 2017 году) показал, что по-прежнему существуют проблемы речевого развития учащихся. И сама процедура подготовки к итоговому сочинению, на наш взгляд, нуждается в совершенствовании.

Так, экспертная проверка продемонстрировала шаблонность мышления школьников. Об этой проблеме мы писали в 2002 году в статье «Школьное сочинение: вопросы и ответы».⁵ Если выпускники двухтысячных заимствовали мысли и аргументы в многочисленных сборниках «100 золотых сочинений» или «200 золотых сочинений», то с развитием интернет-коммуникаций эти же сомнительные подсказки появились на специализированных сайтах, видеоуроках и даже в соцсетях. Ответы можно найти в готовых домашних заданиях к учебникам литературы (возникла известная для каждого школьника аббревиатура – ГДЗ).

На занятиях по русскому языку и культуре речи в вузе первокурсники не раз признавались, что их учат писать по шаблону. Но если автобиография или резюме (жанры официально-делового стиля) действительно составляются по схеме с использованием клишированных фраз, то подобный подход к написанию школьного (или творческого) сочинения невозможен. Методист А.Д. Алферов (1862–1919), определяя важную роль сочинений на отвлеченно-моральные темы, утверждал, что работы учащихся не должны быть насыщены «разными литературными шаблонными

выражениями»⁶. В современных же сочинениях встречаем массу подобных примеров: «Поставленный вопрос можно рассмотреть на примере...»; «В качестве первого примера мы можем взять...», «В качестве второго аргумента...»; «Хочу привести второй пример»; «Поставленный вопрос можно рассмотреть на примере романа». Однако и стандартные фразы не были лишены речевых ошибок, например: «Как первый аргумент скажу...».

Положительно, что в итоговых сочинениях четко прослеживается трехчастное построение: стандартное вступление (тема переводится в вопрос, приводятся определения, например, «разума» и «чувства») – основная часть (литературные или исторические аргументы) – заключение. Однако и в завершении работы преобладают клише: «В конце сочинения я бы хотел подвести итоги»; «В заключение я могу сказать...», «Приведенных аргументов достаточно, чтобы сделать вывод»). Несмотря на стандартность, отсутствие оригинального начала или заключения, практически все проверенные сочинения были оценены 1 баллом за композицию.

Круг произведений, из которых черпались аргументы, ограничен: «Дубровский», «Капитанская дочка» и «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, «Песня про купца Калашникова» М.Ю. Лермонтова, «Тарас Бульба» Н.В. Гоголя, «Гроза» А.Н. Островского, «Обломов» И.А. Гончарова, «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского, «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Гранатовый браслет» А.И. Куприна, «Белая гвардия» и «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова, «Телеграмма» К.Г. Паустовского, «Сотников» В. Быкова.

К сожалению, все приведенные литературные аргументы были в большинстве своем на уровне пересказа, нередко с фактическими ошибками. Например: «Базаров встретился с Одинцовой в салоне Шерер», Машлаевский (о герое «Белой гвардии»), «Штольц пытался поднять Обломова с кровати», «Матекки и Купулетти» и т.п. Однако наличие литературного материала позволяло набрать еще 1 балл. На наш взгляд, необходимо ужесточить требования к проверке: за фактические ошибки, свидетельствующие, что произведение не было прочитано, мы не должны начислять баллы.

⁴ Методические рекомендации по разработке подходов к оцениванию итогового сочинения образовательными организациями высшего образования. – URL: http://fipi.ru/sites/default/files...rek_po_ocenivaniyu...

⁵ Карнаух Н.Л. Школьное сочинение: вопросы и ответы // Русская словесность. – 2002. – № 8. – С. 5–10.

⁶ Алферов А.Д. Родной язык в средней школе (опыт методики). – 3-е изд., испр. – М.: Школа, 1916. – 439 с. – С. 250.

В сочинениях, как правило, преобладал наивно-реалистический подход к прочитанному, а произведение искусства являлось лишь иллюстрацией темы. Например: «В этом произведении герой учит нас тому, что слабость, проявленная после признания своей ошибки, необязательно приводит к плохим последствиям»; «Еще в пример подойдет...»; «В этом произведении раскрываются качества любви в образе Веры», «Бесчестные поступки демонстрировали русские писатели».

В работах отсутствовало эмоциональное отношение к литературному произведению, а собственная точка зрения на прочитанное, которая прежде всего и отличает сочинения на свободную тему, была запрограммирована. Так, из сочинения в сочинение повторялась мысль, что «любовь — по-настоящему сильное чувство, к сожалению, в современном мире *переживает кризис*». Или другое утверждение: «В наше время все чаще забывают о чести, и все чаще мы можем увидеть бесчестные поступки». Однако заимствованные готовые истины демонстрировали не естественное, а ложное критическое отношение наших школьников к действительности.

При проверке обнаружилось огромное количество речевых ошибок, главная из которых — смешение стилей. Как утверждают речеведы, современный носитель языка не умеет переключать регистры, оценивать ситуации общения. Нередко эта проблема закладывается уже в школьные годы. Ориентация учеников на использование в сочинениях клише привела, с одной стороны, к словам и фразам из *канцелярского стиля*, приведем примеры: «Делая вывод из всего изложенного»; «Обобщая сказанное мной выше...»; «Резюмируя вышесказанное»; «В данном произведении»; «Данная (тема, вопрос, проблема)»; «Татьяна и Онегин не смогли простить друг друга и *возобновить общение*»; «Опозорив честь замужней женщины и *в целом* честь Алены Дмитриевны перед *общественностью*»; «Подарок *в виде* гранатового браслета»; «*Руководитель* должен идти до конца» (о Гетмане из «Белой гвардии»); «Сотников не выдает *тайной информации*». С другой стороны, школьники прибегают к привычному *фамильярно-разговорному* стилю и «*осовремененному*» пересказу классики. Например: «Татьяна была уже *занята*»; «Ей не позволило воспитание и совесть разойтись с *супругом* и *быть* с Онегиным»; «Предать для собственной выгоды и *бонуса*»; «У них

было в планах *справление* свадебного *торжества*» (о Наташе Ростовской и Андрее Болконском); «Элен *подговорила* брата *соблазнить* Наташу», «В Наташе *заиграли* чувства», «Его *застукивают* в доме Ростовых», «Потом Курагин *пускается в бега*». Иногда попытка избежать стандарта приводила к использованию устаревших слов: «*Напоследок* хочется сказать»; «*Дабы* подтвердить эту точку зрения».

Среди грамматических ошибок — отсутствие управления, что также свойственно современной речи, например: «предать (что? кого?) и навсегда потерять свою честь». Следующая особенность речевого строя современных школьных сочинений — преобладание рубленых фраз (черта сетевой коммуникации): «То есть мы либо поддаемся чувствам...»; «В котором два главных героя были настоящими друзьями».

К сожалению, встречались недописанные или пропущенные слова: «Все больше *станови* в мире подлых и бесчестных поступков»; «Иван Сусанин ___ с честью умереть». Мы делаем вывод, что, к сожалению, не сформирована привычка перечитывать написанное или сказывается спешка при списывании.

Среди лексических особенностей сочинений обращает на себя внимание бедность словаря школьников: часто использовалось слово «плохо», свойственное речи младших школьников: «плохо тому», «это плохо», «плохой поступок». Также искажались устойчивые выражения, например, «отказавшись от своего достоинства».

Таким образом, наличие речевых ошибок (и стилистических, и грамматических, и лексических) приводило к потере баллов при повторной проверке. На наш взгляд, все речевые ошибки целесообразно сгруппировать в одном блоке критериев оценивания школьного итогового сочинения, так как они демонстрируют речевое развитие пишущего и свидетельствуют о его начитанности.

Для оценки грамотности применялась общепринятая в школьной практике шкала оценки диктантов, изложений и других видов работ. Один балл назначался не более чем за 7–8 ошибок, из которых орфографических должно было быть более 4. Наши коллеги образовательной акции «Тотальный диктант» также используют подобный подход. Диктант оценивается максимальным количеством баллов, если допущена одна негрубая пунктуационная ошибка.

Хочется отдельно сказать о видах ошибок. Мы уже не говорим, что в сочинении на свободную тему оценочные слова «к сожалению», «по моему мнению», «помо-ему» не выделялись запятыми. Присутствовали хрестоматийные ошибки, которые мы, казалось, победили: грАзит, гнустНый, чу_ство, опасТность, сожИлено, облеХчит, бЪется, что__бы (союз), юННый. Правписание безударных гласных, непроизносимых согласных, твердого и мягкого знаков, союза «чтобы», ТСЯ и ТЬСЯ в глаголах, Н и НН в различных частях речи и другие типичные орфографические ошибки. Приведем пример. В рамках одного сочинения слово «бесчестные» было написано следующим образом: «без честного поступка», «бесчестные поступки» и «бесчесные поступки». В целом в работе было допущено 11 ошибок: 6 орфографических и 5 пунктуационных, то есть за блок «К.5.Грамотность» абитуриент не набирал баллы. Встречались работы с общим количеством в 15 (5 орф. +10 пункт.) и 18 (8 орф. +10 пункт.) ошибок.

Приведем еще один неутешительный пример. Раскрывая тему 207 «Какой поступок можно назвать бесчестным?», выпускник использовал три литературных аргумента из «Капитанской дочки» и «Евгения Онегина» А.С. Пушкина: Швабрин переходит на сторону Пугачева – Маша Миронова и Швабрин – Онегин и Ленский), что позволило набрать 1 балл. За композицию сочинения – 1 балл. За рассуждения, хоть и примитивным языком («Ранение сослуживца на крепости»; «Онегин решает весь вечер провести с любовью Ленского»), еще 1 балл. В сочинении было допущено 24 ошибки (8 орфографических и 16 пунктуационных) – 0 баллов за критерий «К.5.Грамотность». В итоге пере-

проверки представленная работа была оценена 3 баллами.

Конечно же, коллеги из МГУ, Высшей школы экономики могут в большей степени говорить о положительном опыте прочтения итоговых школьных сочинений. Наш экспертный анализ основан на случайной выборке: в вуз на коммерческой основе поступают жители разных регионов с очень разным уровнем знаний. Получение высшего образования не гарантирует трудоустройство: только лучшие выпускники смогут пройти конкурсный отбор и найти престижную работу. Однако подобный выборочный, но в то же время независимый анализ показал, что следует изменить *процедуру* проведения итогового школьного сочинения.

Повторимся: темы итогового школьного сочинения сформулированы и подобраны правильно, являются проблемными, наталкивают на размышление, позволяют высказывать собственную точку зрения на прочитанное и привлечь разнообразный литературный материал. Но очевидно, что темы необходимо сделать *закрытыми*, чтобы избежать при подготовке школьников к сочинению натаскивания, шаблонности и повода для откровенного списывания.

На наш взгляд, необходимо также ужесточить требования к уровню грамотности. Выпускник должен осознавать *степень ответственности* и понимать, что безграмотная работа не принесет ему дополнительные баллы в вузе. Только грамотный и начитанный абитуриент сможет инвестировать полученные знания и культурный опыт в будущее. Думается, что подобный подход будет способствовать мотивации выпускников школы, а в чтении произведений классической и современной литературы и написании итогового сочинения будет больше заинтересованности.

Результаты выполнения заданий Всероссийской проверочной работы по истории в 2017 году

**Артасов
Игорь Анатольевич**

старший научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ»,
заместитель руководителя Федеральной
комиссии по разработке КИМ для ГИА по истории

**Мельникова
Ольга Николаевна**

научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ»,
заместитель руководителя Федеральной
комиссии по разработке КИМ для ГИА по истории,
kim@fipi.ru

Ключевые слова: Всероссийская проверочная работа, анализ результатов, модели заданий, оценка образовательных результатов, уровни учебной подготовки.

Всероссийская проверочная работа (ВПР) по истории для учащихся 11-х классов проводится с 2017 года. При ее введении были разработаны основные подходы к отбору содержания и структуре ВПР, определено содержание и структура работы. В этой статье описываются основные подходы к разработке вариантов ВПР-11 по истории и приведены наиболее важные результаты выполнения заданий работы в 2017 году.

Всероссийская проверочная работа по истории нацелена на выявление уровня овладения школьниками базовыми историческими знаниями, опытом применения историко-культурного подхода к оценке социальных явлений, умением применять исторические знания для осмысления сущности общественных явлений, умением определять, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого. Работа также проверяет знание учащимися событий истории, культуры родного края.

Всероссийская проверочная работа включает задания по истории России с древнейших времён до наших дней и истории родного края. Несмотря на то что в курсе учебного предмета «История» изучаются и события всеобщей истории, они проверяются в работе только в контексте истории России.

Содержание Всероссийской проверочной работы определяется на основе Федерального компонента государственного стандарта общего образования (приказ Минобрнауки России от 05.03.2004 № 1089 «Об утверждении Федерального компонента государственных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования») и с учетом Историко-культурного стандарта, являющегося частью Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории.

Работа состоит из 12 заданий. Ответом к каждому из заданий 1, 5, 6, 7 является буква, цифра, последовательность цифр или слово (словосочетание). Задания 2–4 и 8–12 предполагают развернутый ответ обучающегося. Максимальный балл за работу – 21.

Обратимся к результатам, показанным выпускниками 2017 года по итогам выполнения ВПР по истории. В 2017 году содержание работы было ограниче-

Таблица 1

Группа, количество баллов	Группа 1 (от 0 до 7 баллов)	Группа 2 (от 8 до 13 баллов)	Группа 3 (от 14 до 17 баллов)	Группа 4 (от 18 до 21 балла)
% выпускников	2,1	15,3	39,9	42,8



Рис. 1

но небольшим количеством тем, указанных в Кодификаторе, данным в Описании работы¹. Общее количество обучающихся, принявших участие в написании ВПР по истории в 2017 г., составило более 265 000 человек. Средний балл, полученный за работу, – 16,4. В таблице 1 представлен процент выпускников, распределённых на основании результатов написания работы в разные группы по уровню подготовки.

На рисунке 1 представлено распределение баллов ВПР по истории в 2017 г. (в процентах от общего числа выполнявших работу).

Из приведённых данных следует, что подавляющее большинство выпускников 11-х классов, принимавших участие в работе, успешно справились с ВПР по истории. Так, группа выпускников, набравших от 1 до 7 баллов, составляет всего 2,1%. В то же время группа выпускников, набравших 18 – 21 балл, составляет 42,8%, что, несомненно, является хорошим результатом. Гистограмма баллов также свидетельствует о том, что работа в целом соответствовала заявленной цели и проверяла именно базовые знания и умения выпускников (количество выпускников, набравших каждый из баллов в диапазоне от 0 до 8, составляет менее одного процента от общего числа). Кроме того, Всероссийская проверочная работа успешно выполнила дифференцирующую функцию. Об этом свидетельствует

плавное возрастание кривой в диапазоне 9–18 баллов, а также постепенное понижение в диапазоне 18–21.

Наиболее трудным для выпускников 11-х классов оказалось задание по историческому краеведению (задание 10 работы). Приведём пример такого задания (см. пример 1).

Пример 1

Укажите название одного любого памятника архитектуры или скульптуры, находящегося в Вашем регионе. Используя знания по истории своего региона, расскажите об этом памятнике. В Вашем рассказе должно быть указано не менее двух исторических фактов.

Назвать памятник архитектуры или скульптуры сумели 79% выпускников, но привести исторические факты об этом памятнике смогли лишь около 54%. На основании полученных результатов можно предположить наличие обобщённых представлений обучающихся о значимых исторических памятниках истории и культуры региона, при отсутствии сформированных знаний о сути исторических событий и явлений, в связи с которыми были установлены указанные памятники истории/культуры. Данная ситуация не может не беспокоить, так как именно изучение истории родного края тесно взаимосвязано с историей страны, является эффективным способом мотивации к изучению истории России.

¹ Описание Всероссийской проверочной работы по истории, 11 класс/ <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/vpr>

Также сравнительно невысокие результаты были показаны выпускниками при выполнении заданий 11 и 12. Это задания были посвящены проверке знания исторических персоналий и проверке умения устанавливать причинно-следственные связи. Отметим, что эти задания были альтернативными: выпускник должен был выбрать одно из четырёх представленных событий (процессов) и выполнять задания 11, 12 на материале выбранного события (процесса). Такой подход давал возможность выпускникам выбирать те события (процессы), которые ими изучены лучше остальных, а значит, добиваться более высоких результатов выполнения (см. пример 2).

Пример 2

Прочтите перечень событий (процессов) и выполните задания 11, 12.

- 1) крещение Руси;
- 2) присоединение Крыма и Северного Причерноморья к Российской империи;
- 3) Бородинское сражение;
- 4) экономические реформы начала 1990-х гг. в России.

Выберите одно любое событие (процесс) из данного перечня и выполните задания 11 и 12, рассматривая в каждом из заданий выбранное событие (процесс).

Укажите цифру, которой обозначено выбранное Вами событие (процесс).

11. Назовите одного любого участника выбранного Вами события (процесса). Укажите один любой его поступок (действие) в ходе участия в этом событии.

12. В чём состояло влияние выбранного Вами события (процесса) на дальнейшую историю России и/или мировую историю? При ответе обязательно используйте знание исторических фактов.

С заданием 11 справились около 71% выпускником, с заданием 12 – около 66%. Таким образом, можно предположить, что частью выпускников знания освоены на уровне образного представления, но не теоретического осмысления.

Ещё одним сравнительно трудным оказалось задание на поиск информации в историческом тексте (задание 3). Данное задание нацелено на проверку сформированности умения работать с текстовым источником и находить в нем необходимую информацию, в соответствии с заданием. С таким заданием

справились около 67% выпускников. Интересно отметить, что, согласно статистике, в Едином государственном экзамене подобное задание ежегодно является для выпускников самым простым в работе. Это свидетельствует о том, что выпускники, которые не готовятся к ЕГЭ по истории и специально не отработывают умение работать с историческим текстом, значительно хуже владеют соответствующим умением, чем те, кто сдает ЕГЭ. Отметим также, что в отличие от работы ЕГЭ в ВПР используются не исторические источники, а адаптированные отрывки из сочинений историков, написанные современным, понятным выпускникам языком. Это упрощает проведение атрибуции исторического текста. Так, с заданием 2, в котором было необходимо провести атрибуцию, справились 85% писавших работу выпускников. Задание 4, также относящееся к историческому тексту, нацеленное на проверку контекстных знаний, с привлечением исторических аналогий, выполнили 76% выпускников. Приведём пример заданий к историческому тексту (см. пример 3).

Пример 3

Прочтите отрывок из сочинения историка и выполните задания 2–4.

«Обнародование Манифеста 17 октября вызвало ликование либерально-буржуазных кругов, которые считали, что создались все условия для легальной политической деятельности. Манифест 17 октября послужил толчком к образованию двух влиятельных буржуазных партий: кадетов и октябристов. Манифест 17 октября вызвал иллюзии о возможности мирного развития революции у части демократической интеллигенции и у некоторых рабочих. Этим иллюзиям поддались и меньшевики. С изданием этого Манифеста через неделю прекратилась Октябрьская политическая стачка. Европейские биржи ответили на этот акт царского правительства повышением курса русских ценных бумаг.

Обнародование Манифеста и учреждение законодательного представительного органа – Государственной думы – вызвали различные мнения о характере изменения прерогатив власти царя. Одни полагали, что эти акты знаменовали собой начало ограничения самодержавия в России; другие, напротив, считали, что самодержавная власть царя этими актами вовсе не

была поколеблена. По-разному оценивали характер российской монархии после издания Манифеста 17 октября советские историки и юристы. Одни считали, что самодержавие не пошатнулось; другие склонялись к мнению о некотором его ограничении; третьи полагали, что эти акты лишь декларировали «эволюцию формы правления Российского государства от абсолютной к конституционной монархии». Последнее мнение ближе к истине. Характерно заявление С.Ю. Витте, высказанное им в газете «Новое время». «Манифестом 17 октября, — писал он, — не внесено никакого изменения в основу нынешнего государственного строя, и государь император по-прежнему остаётся неограниченным владыкою»».

2. Укажите год, когда был издан манифест, о котором идёт речь. Назовите российского императора в этот период.

3. Укажите одно любое последствие издания манифеста, названное автором. Какое мнение советских историков о характере российской монархии после издания манифеста автор считает наиболее правильным?

4. В отрывке упомянуто название представительного органа, созданного в ходе описываемых событий. Укажите название одного любого представительного (сословно-представительного) органа власти, существовавшего в России (на Руси) до описываемых в отрывке событий.

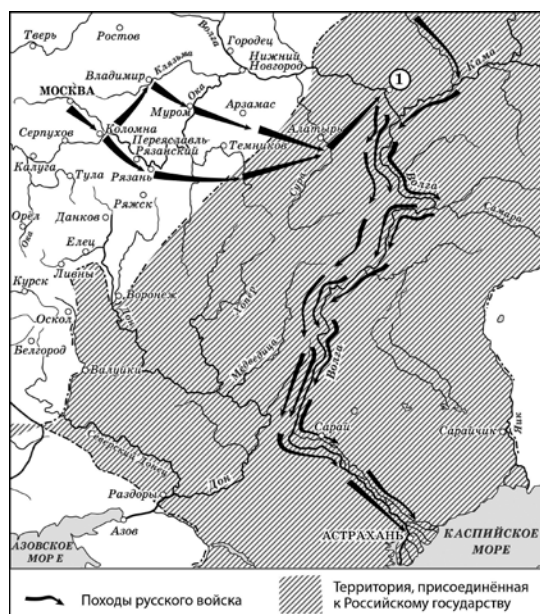
Данный пример показывает прежде всего уровень сложности заданий на работу с историческим текстом. Текст содержит множество ключевых элементов, по которым его атрибуцию (задание 2) сможет провести даже относительно слабоподготовленный выпускник. Задание 4 нацелено на то, чтобы выпускник вспомнил характерные черты представительных (сословно-представительных) органов власти, и, используя знания по истории, указал название одного такого органа. Как показала статистика, выпускники вполне успешно справились с названными задачами.

Немного лучше, но также менее успешно, чем с другими заданиями, выпускники справились с заданием 7 на работу с картографической информацией (около 70%). Отметим, что данное умение является базовым межпредметным умением и его освоение, а также применение проверяется не только в истории, но и в географии, краеведении. Навык работы с

картографическими заданиями позволил обучающимся показать неплохие результаты. С заданием на атрибуцию исторической карты (задание 6) выпускники справились более успешно (74%). Ниже приведён пример задания для работы с исторической картой (см. пример 4). Отметим, что работа с таким заданием требует общих умений анализа легенды карты (схемы), сопоставления графического изображения и условно-графической информации, а также применения предметных исторических знаний.

Пример 4

Рассмотрите схему и выполните задания 6 и 7.



6. Назовите российского монарха, в период правления которого состоялись обозначенные на схеме походы.

7. Укажите название города, обозначенного на схеме цифрой «1».

Лучше, чем с остальными заданиями, выпускники справились с заданием 1 на знание исторической терминологии (около 94%), с заданиями 8 и 9 на работу с иллюстративным материалом (оба задания — около 90%). Отметим, что задания на работу с иллюстративным материалом, включённые в ВПР, в отличие от ЕГЭ не нацелены на проверку умения анализировать изобразительную наглядность, а предполагают узнавание выпускником изображённого памятника культуры. Приведём пример такого задания (см. пример 5).

Пример 5

Рассмотрите изображение и выполните задания 8 и 9.



8. Укажите с точностью до половины века период, когда был создан данный памятник. Укажите современное название города, где он находится.

9. Укажите название войны, которой посвящён данный памятник.

Исходной точкой для выполнения данного задания является узнавание выпускником представленной скульптуры. Так как данное изображение представлено в учебниках истории, а также в других изданиях, используется в оформлении праздничных плакатов ко Дню Победы, телевизионных заставках и пр., то выпускник, изучавший историю на базовом уровне, должен его узнать, а также вспомнить наиболее известные характеристики представленного скульптурного памятника. Статистика выполнения свидетельствует о том, что выпускники справляются с этими задачами.

Для анализа выполнения экзаменационной работы воспользуемся приведённым выше разделением участников ВПР на четыре условные группы с различным уровнем подготовки в соответствии с набранным количеством баллов (см. таблицу 1). На рис. 2 и 3 представлены результаты выполнения заданий ВПР по истории каждой из этих групп.

Выпускники, входящие в группу 1 (набравшие от 0 до 7 баллов), показали отрывочные знания об отдельных исторических фактах. Учитывая характер работы, нужно признать, что у выпускников из группы 1 практически отсутствуют базовые знания по истории, которые необходимы каждому гражданину нашей страны. При анализе выполнения работы выпускниками из этой группы обращает на себя внимание следующее. Во-первых, в отли-

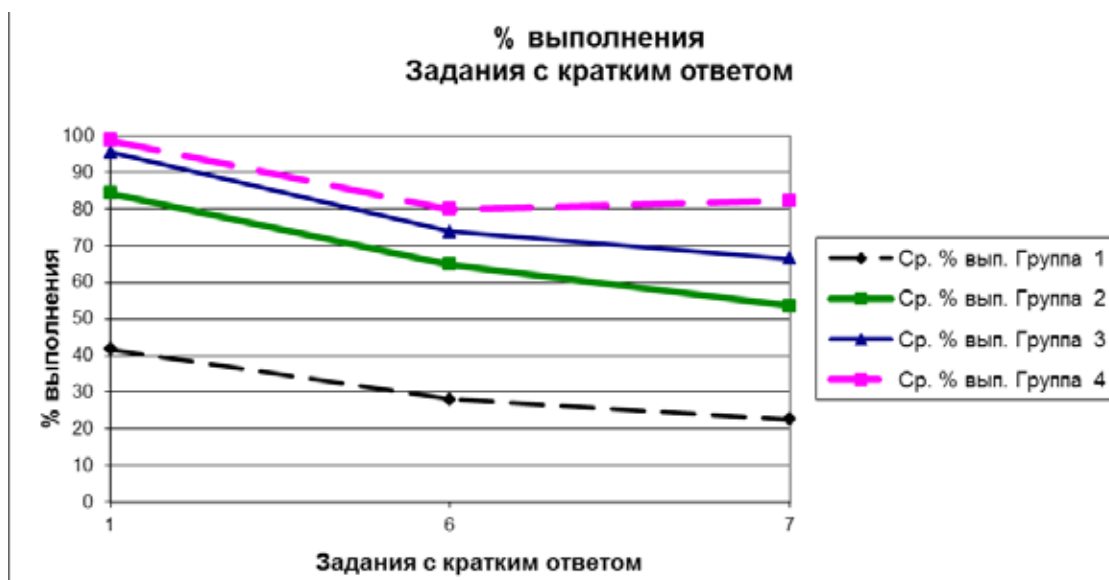
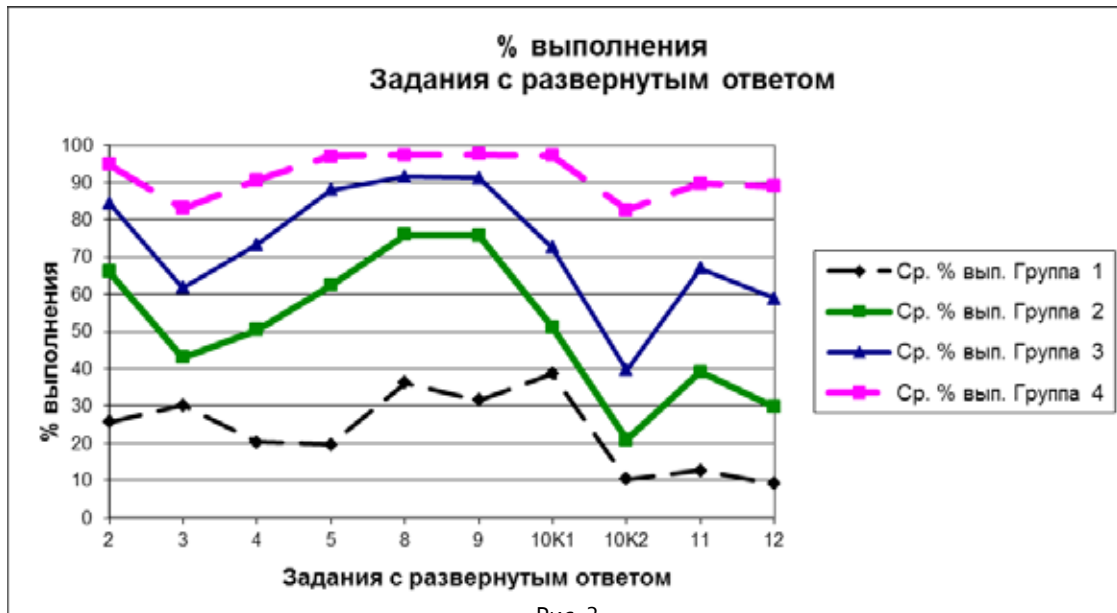


Рис. 2



чие от остальных групп выпускники из этой группы лучше, чем с многими другими заданиями, справились с заданием 3 и, наоборот, «провалились» при выполнении заданий 4 и 5. По-видимому, это результат того, что выполнение задания 3 не требует обращения к предметным знаниям по истории, в нём проверяются только общеучебные умения, а задания 4 и 5 требуют именно предметных знаний, которых и не хватило выпускникам из данной группы. Во-вторых, у выпускников из этой группы, в отличие от выпускников групп 2 и 3, нет резкого падения результатов при выполнении задания 10 K1 (указать название одного любого памятника архитектуры или скульптуры, находящегося в регионе проживания выпускника). Наоборот, это задание выполнено ими лучше, чем почти все остальные (кроме задания 1). В-третьих, выпускники группы 1 лучше, чем большинство других заданий, выполнили задания на работу с иллюстративным материалом. Из всего сказанного можно сделать вывод, что главной проблемой для выпускников из группы 1 при написании ВПР стал недостаток знаний по истории России. Но выпускники из этой группы в определенной степени сумели овладеть некоторыми общеучебными умениями, владеют знаниями по истории своего края лучше, чем знаниями по общезначимым событиям истории нашей страны. (Хотя, вероятно, эти знания освоены на уровне образного представления, так как результаты по заданию 10 K2 неудовлетворительные). Вероятно, мотивация учащихся

ся, потенциально попадающих в группу 1, через изучение истории родного края при опоре на зрительное восприятие, формирование и применение приобретённых умений – это путь, который поможет им добиться лучшего результата в изучении истории.

Выпускники из группы 2 лучше, чем с остальными заданиями, справились с заданием 1 на знание терминологии и с заданиями на работу с иллюстративным материалом. Сравнительно неплохо также выполнены задания на работу с исторической картой (6 и 7) и задание 5 на работу с таблицей (это задание в большой степени требует знания исторических фактов). Хуже, чем с остальными, выпускники из данной группы справились с заданием 10 K2 по историческому краеведению, с заданием на знание исторических персоналий (11), на проверку умения устанавливать причинно-следственные связи (12) и с заданием 3 на поиск информации в историческом тексте. В целом выпускники из данной группы продемонстрировали значительно лучшее знание исторических фактов, чем выпускники из группы 1. Кроме того, у них достаточно развито образное представление о культуре России, они способны ориентироваться в историческом пространстве. Все это позволяет утверждать, что уровень исторической подготовки у этих выпускников достаточен, чтобы ориентироваться в основных этапах истории нашей страны, понимать исторический смысл определённой части произведений культуры.

Но относительно слабая сформированность важных предметных умений, необходимых для изучения истории (умение анализировать исторический текст, устанавливать причинно-следственные связи), незнание исторических персоналий, к сожалению, свидетельствуют о недостаточной мотивации этих выпускников к изучению истории и малой вероятности того, что они займутся историческим самообразованием.

Выпускники из группы 3 показали хорошее владение предметными знаниями и сформированность проверяемых умений. Основные ошибки были допущены выпускниками этой группы при выполнении задания 10 К2 по историческому краеведению. Отметим, что поверхностное знание истории родного края – это проблема выпускников из всех четырёх групп. Кроме того, хуже, чем остальные, выполнены задания на поиск информации в историческом тексте (3), на установление причинно-следственных связей (12) и на работу с картографическим материалом (7). При этом сформированность умений, прове-

ряемых заданиями 3 и 12, можно считать вполне достаточной для продолжения выпускниками из данной группы исторического самообразования.

Выпускники из группы 4 показали лучшее владение предметными знаниями и сформированность проверяемых умений. Результаты, показанные этими выпускниками, высокие, но существуют четыре задания, с которыми эти выпускники справились хуже, чем с остальными. Это задания по историческому краеведению (10 К2), на поиск информации в историческом тексте (3) и на работу с картой (6 и 7). Обращает на себя внимание факт, что выполнение всех названных заданий (в отличие, например, от заданий 1 или 5, с которыми эти выпускники справились очень хорошо) требует, кроме знаний, ещё и проявления определённых умений. По всей видимости, путь к большей эффективности школьного исторического образования для выпускников, потенциально попадающих в группу 4, предполагает акцентирование внимания учителя именно на формировании умений.

Основные результаты всероссийских проверочных работ по обществознанию для 6-х классов

**Лискова
Татьяна Евгеньевна**

кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ»,
руководитель Федеральной комиссии
по разработке КИМ для ГИА по обществознанию,
kim@fipi.ru

Ключевые слова: всероссийские проверочные работы, национальные исследования качества образования, подходы к отбору содержания, модели заданий, оценка образовательных результатов.

В текущем учебном году будет проводиться Всероссийская проверочная работа (ВПР) по обществознанию для 6 классов. В ситуации внедрения ФГОС общего образования актуальным является анализ моделей различных типов заданий ВПР по обществознанию, поскольку эти модели отражают современные тенденции в области оценки образовательных результатов по обществознанию.

Начиная с сентября 2015 г., учащиеся 5-х классов во всех школах России учатся в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), которые ориентированы на результат и развитие действий и устанавливают требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы соответствующего уровня общего образования.

Напомним, что ФГОС не содержит реального абриса содержания курса и конкретных требований к уровню подготовки выпускников. Умения, которыми должен овладеть выпускник основной школы, описаны в Примерной основной образовательной программе (далее ПООП)¹. По обществознанию на уровне основного общего образования умения распределены по следующим содержательным блокам курса: «Человек. Деятельность человека», «Общество», «Социальные нормы», «Сфера духовной культуры», «Социальная сфера», «Политическая сфера жизни общества», «Гражданин и государство», «Основы российского законодательства», «Экономика».

Чрезмерное дробление и непосредственная «привязка» планируемых результатов освоения к конкретному элементу содержания при отсутствии во ФГОС общей рамки содержания и конкретных требований к результатам освоения основной образовательной программы осложняет возможности как проверки их достижения учителями, так и разработки соответствующих материалов для мониторинга, промежуточной аттестации, всероссийских проверочных работ и государ-

¹ Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Раздел 1.2.5.6. Обществознание //URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/06/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.pdf>. 1.2.5.6.

ственной итоговой аттестации. В то же время анализ перечня планируемых результатов обучения позволяет констатировать, что могут быть сформулированы несколько укрупненных групп умений, которые основываются на знаниях соответствующих содержательных блоков курса. Например, одним из планируемых результатов на уровне основной школы может стать «Осуществление поиска и анализа социальной информации, представленной в различных источниках», операционализируемый в следующих умениях:

- находить и извлекать нужную информацию по заданной тематике в адаптированных источниках различного типа;
- анализировать информацию, применяя изученные обществоведческие термины и понятия;
- переводить информацию из одной знаковой системы в другую (из текста в таблицу, из аудиовизуального ряда в текст и др.), выбирать знаковые системы адекватно познавательной и коммуникативной ситуации;
- обобщать, систематизировать и конкретизировать имеющиеся данные, соотносить их с собственными знаниями;
- давать оценку взглядам, подходам, событиям, процессам с позиций одобряемых в современном российском обществе социальных ценностей.

Отметим, что ПООП не определяет последовательности изучения содержательных блоков курса. Для получения объективной картины при подготовке описания ВПР осуществлен анализ содержания четырех учебно-методических комплектов по обществознанию, включенных в Федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования на 2017/2018 уч. год.²

Анализ содержания и последовательности раскрытия тематики курса «Обществознания» в учебниках для 5-6 класса из Федерально-

² Приказ Министерства образования и науки РФ от 31 марта 2014 г. N 253 «Об утверждении федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями) 8 июня, 28 декабря 2015 г., 26 января, 21 апреля, 29 декабря 2016 г., 8, 20 июня, 5 июля 2017 г.// URL:<http://base.garant.ru/70649798/#ixzz53cb3Rflv>

го перечня позволяет говорить об отсутствии единства в распределении материала по классам, что может крайне затруднить централизованную разработку всероссийских проверочных работ и материалов для иных централизованных общероссийских процедур оценки качества образования.

Поскольку при организации изучения обществознания в основной школе приоритетны задачи развития личности и принятия обучающимися позитивных социальных ценностей, основной акцент в работе сделан на заданиях, позволяющих выявить у обучающихся сформированность: личностных основ российской гражданской идентичности; социальной ответственности; правосознания; понимания ценностей, закреплённых в Конституции РФ; теоретических знаний и опыта их применения для адекватной ориентации в окружающем мире при решении задач в области социальных отношений.

Задания проверочной работы по обществознанию для 6 класса в совокупности охватывают различные аспекты содержания базовых социальных ролей (гражданина, потребителя, труженика (работника), члена семьи), а также основы межличностных отношений и особенности поведения человека в современной информационной среде.

В рамках ВПР наряду с предметными результатами обучения учащихся основной школы оцениваются также метапредметные результаты, в том числе уровень сформированности универсальных учебных действий (УУД) и овладения межпредметными понятиями³.

Достаточно сложным был не только процесс отбора содержания, но и процесс разработки структуры ВПР, который осуществлялся с опорой на результаты Национального исследования качества образования по обществознанию в 6 классе (далее НИКО). В апреле 2016 г. в исследовании по обществознанию приняли участие 13 351 ученик 6 классов из 50 субъектов РФ⁴.

³ Подходы к отбору содержания, разработке структуры варианта проверочной работы /Описание контрольных измерительных материалов для проведения в 2018 году диагностической работы по обществознанию 6 класс п. 3/ https://vpr.statgrad.org/media/custom/2017/12/28/vpr_ob_6_opisanie_2018.pdf.

⁴ Аналитические материалы по результатам проведения Национального исследования качества образования по истории и обществознанию в 6 и 8 классах. Часть 3. (Далее Аналитические материалы). https://docs.wixstatic.com/ugd/1a0110_b42e8cc93dad4dd0a24a7d6872cfb2f9.pdf

Анализ распределения первичных баллов позволил констатировать, что сложность предложенных заданий в НИКО адекватна познавательным возможностям обучающихся в 6 классе и полноценно дифференцирует их по уровню обществоведческой подготовки в рамках исследования. Более 75% обучающихся в целом справились с предложенными заданиями. Как показал анализ полученных данных, ученики в среднем успевали выполнить 6–7 заданий, именно поэтому количество заданий было сокращено с 9 (в НИКО) до 6 (в ВПР). На основе данных о выполнении заданий диагностической работы НИКО по проверяемым видам деятельности⁵ было решено использовать задания, опирающиеся на широкий спектр источников социальной информации: текстовых, визуальных, условно-графических, статистических.

Работа состоит из 6 заданий, каждое из которых предполагает развернутый ответ. Выполнение каждого из заданий 1–6 оценивается в зависимости от полноты и правильности ответа в соответствии с критериями оценивания.

Задание 1⁶ нацелено на проверку умения анализировать и оценивать собственную деятельность и ее результаты (см. пример 1).

Пример 1

В нашей стране все дети, достигшие возраста блет и 6 месяцев, принимаются в школу.

1. Как Вы думаете, почему наше государство заботится о том, чтобы все дети могли учиться?

2. Составьте рассказ о своей учёбе, используя план.

1) Какие школьные предметы вызывают у Вас интерес? Почему?

2) Какие предметы являются трудными для Вас? В чём Вы видите причины трудностей?

Задание предполагает систему вопросов об одном из видов деятельности с опорой на личный социальный опыт обучающегося. Целесообразность введения этого задания объясняется тем, что вопросы, связанные с различными формами (видами деятельности): трудом,

⁵ Там же. Таблица 1. с.5-6

⁶ Проверочная работа по ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ 6 класс Образец. Задание 1 /https://vpr.statgrad.org/media/custom/2017/12/28/vpr_ob_6_demo_2018.pdf

учебой, игрой, общением, – в той или иной мере рассматриваются во всех УМК из Федерального перечня. Кроме того, именно такое задание позволит проверить ряд метапредметных умений, в том числе осуществить рефлексию способов и условий собственных действия; контроль и оценка процесса и результатов своей деятельности.

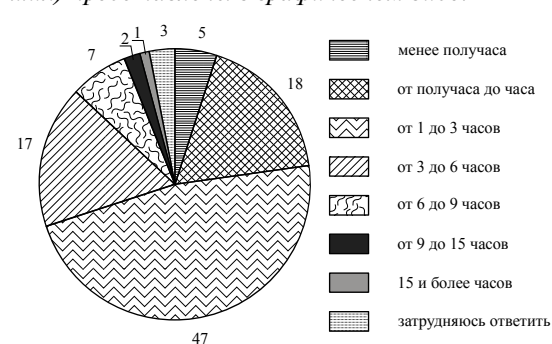
Рекомендуем учителям обратить внимание не только на эффективность работы обучающихся с текстом учебника, но и на потенциал использования личного социального опыта обучающихся в их учебной и игровой деятельности, домашнего труда и общения.

Задание 2⁷ построено на основе графического представления статистической информации в виде таблицы или диаграммы (гистограммы, круговой диаграммы, линейчатой диаграммы). Пример задания приведен ниже.

Пример 2

Фонд «Общественное мнение» в январе 2016 г. провёл опрос совершеннолетних россиян о том, сколько примерно времени в день они проводят в Интернете.

Результаты опроса (в % от числа отвечающих) представлены в графическом виде.



1. Как ответила наибольшая доля опрошенных? Предположите почему.

2. Много или мало времени наибольшая доля опрошенных проводит в Интернете? Выскажите свою позицию по этому вопросу. Объясните свой ответ.

3. Какой ответ на вопрос Вы дали бы, если бы участвовали в опросе?

Задание нацелено на проверку умения осуществлять поиск социальной информации, представленной в различных знаковых

⁷ Там же. Задание 2.

системах (диаграмма) и состоит из двух частей. В первой части обучающемуся требуется проанализировать предложенную информацию, определить наиболее/наименее популярное мнение по заданной тематике и высказать предположение о причинах соответствующего выбора опрошенных. Во второй части задания нужно дать собственный ответ на поставленный в ходе социологического исследования вопрос.

Ответ на вопрос должен быть дан непосредственно на основе данных гистограммы. Средний процент выполнения задания в диагностической работе НИКО составил 52,4%. При этом в среднем 18,5% шестиклассников не дали ответ на вопрос, т.е. не смогли извлечь информацию, представленную в таблице/диаграмме в явном виде⁸.

Вероятно, неспособность извлечь информацию, в явном виде представленную на диаграмме, связана с несформированностью общематематических представлений о числе, долях, частях (с непониманием слова «большинство») или с проблемами в качестве чтения и понимания текста задания.

Учитывая важность умения анализировать статистическую информацию для успешной адаптации в современном обществе, рекомендуем учителям привлекать в соответствии с тематикой урока результаты социологических опросов, проводимых крупнейшими в нашей стране службами изучения общественного мнения (например, с сайта Фонда «Общественное мнение»: fom.ru). Необходимо развивать у обучающихся умение анализировать статистическую информацию в виде диаграмм (развивать умение читать легенду диаграммы, анализировать числовые данные по каждой группе опрошенных, соотносить ответы разных групп опрошенных и объяснять возможные причины выявленных различий/сходств в ответах), а также высказывать и обосновывать своё собственное мнение по проблематике опросов.

Задание 3⁹ направлено на анализ социальной ситуации, описанной в форме цитаты известного писателя, ученого, общественно-го деятеля и т.п. (см. пример 3).

⁸ Аналитические материалы... С. 7 https://docs.wixstatic.com/ugd/1a0110_b42e8cc93dad4dd0a24a7d6872cfb2f9.pdf

⁹ Там же. Задание 3.

Пример 3

Известному писателю Марку Твену принадлежит следующее высказывание: «Доброта — это то, что может услышать глухой и увидеть слепой».

1. Как Вы понимаете смысл слова «доброта»?

2. Дайте своё объяснение смысла высказывания.

3. Как Вы думаете, почему важно, чтобы каждый человек был добрым?

Задание включает в себя систему вопросов, проверяющих знание/понимание социальных свойств человека, особенностей его взаимодействия с другими людьми, а также умение объяснять элементарные взаимосвязи изученных социальных объектов. Обучающийся должен сначала объяснить значения отдельных слов, словосочетаний, а затем — смысл всего высказывания.

Результаты выполнения заданий данного типа в НИКО во многом зависели от сферы, по которой предложена ситуация. Так, наиболее успешно шестиклассники анализировали ситуации межличностных отношений, оценивали поведение с точки зрения социальных норм, экономической рациональности. 70,7% участников исследования объяснили, как правильно вести себя в гостях; 66,3% отметили важность уважения чужого мнения для того, чтобы общение с другими людьми было нормальным. К сожалению, только 38,6% объяснили смысл высказывания «Кто себе друзей не ищет, самому себе тот враг» (Ш. Руставели); 29,3% — «Любовь к родному краю, родной культуре, родной речи начинается с малого — с любви к своей семье, к своему жилищу» (Д.С. Лихачёв).¹⁰

Советуем учителям акцентировать внимание на разъяснении и обсуждении таких социальных ценностей, как «семья», «дружба», «любовь к Родине», при изучении тем «Семья и семейные отношения», «Человек в малой группе», «Общение», «Межличностные отношения» и др. При изучении темы «Наше государство — Российская Федерация» рекомендуем обратить особое внимание на нравственный аспект гражданства.

¹⁰ Аналитические материалы... С. 9 https://docs.wixstatic.com/ugd/1a0110_b42e8cc93dad4dd0a24a7d6872cfb2f9.pdf

Ряд педагогов в повседневной практике активно использует метод рефлексии, когда ученики в конце урока осознают, чему они научились, как эти знания могут им пригодиться. Возможно, использование такого педагогического приема поможет школьникам лучше осознавать не только личностную значимость учебы в школе, но и нравственное значение базовых общественных ценностей.

Задания 4 (см. пример 4) и 6¹¹ предполагают анализ визуального изображения социальных объектов, социальных ситуаций.

Пример 4

Многие магазины предлагают покупать товары в кредит (см. фотографию).



1. В чём, по Вашему мнению, преимущество и в чём опасность покупки товаров в кредит?

2. Чем, по Вашему мнению, следует руководствоваться тому, кто собирается оформить кредит на покупку товара?

Шестиклассник должен осуществить поиск социальной информации, представленной в различных знаковых системах (фото-изображение) и выполнить задания, связанные с соответствующей фотографией. Отметим, что задания на анализ сюжетов, изображенных на фотографии, не получили широкого распространения в УМК по обществознанию. Но, по сути, это «классические» компетентностные задания, в которых изображение выступает стимулом, позволяет ввести ребенка в контекст ситуации. Несмотря на новизну формы задания, шестиклассники в НИКО выполнили зада-

ние, аналогичное заданию 4 лучше всех других заданий в диагностической работе. Средний процент выполнения – 61,6. При этом 23,2% участников получили максимальный балл¹². Так, в различных вариантах диагностической работы обучающимся предлагались изображения, связанные с реализацией различных социальных ролей: семьянина, гражданина, потребителя. Отметим, что наивысшие результаты отмечены при выполнении заданий, выходящих на экономически рациональное поведение потребителя. Задание, аналогичное заданию 6, предполагало умение создавать обобщение на основе анализа визуального изображения социальных объектов, социальных ситуаций. Шестиклассникам предлагалось нехарактерное для действующих УМК и различных пособий для обучающихся, рабочих тетрадей задание – рассмотреть три изображения и объяснить связь между ними. Задание вызвало больше затруднений, чем задание с одним изображением, средний процент выполнения этого задания составил 47,5 %.

Использование новых по форме заданий в диагностической работе НИКО показало их значительный потенциал для усиления практической составляющей обществоведческого курса, его актуализации, а также для успешного решения задачи социализации школьников, что обусловило использование заданий на основе анализа фотографии (рисунка) в ВПР. Предлагаем в практике преподавания обществознания подбирать к урокам фотографии / рисунки, которые позволяют конкретизировать основные идеи соответствующего учебного материала. Результаты выполнения задания зависят от тематики изображения: наивысшие результаты отмечены при выполнении заданий, выходящих на экономически рациональное поведение потребителя. Выполняя задание, связанное с семейными отношениями, только 3% участников исследования высказали предположение о том, почему важно, чтобы вся семья проводила свободное время вместе, и привели два объяснения стремления многих семей к активному отдыху; 38% участников высказали предположение и дали одно объяснение.¹³

¹² Аналитические материалы... С. 11 https://docs.wixstatic.com/ugd/1a0110_b42e8cc93dad4dd0a24a7d6872cfb2f9.pdf

¹³ Аналитические материалы... С. 13 https://docs.wixstatic.com/ugd/1a0110_b42e8cc93dad4dd0a24a7d6872cfb2f9.pdf

¹¹ Проверочная работа по ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ 6 класс Образец. Задания 4 и 6 / https://vpr.statgrad.org/media/custom/2017/12/28/vpr_ob_6_demo_2018.pdf

Поэтому рекомендуем обратить внимание на вопросы семьи и семейных отношений, межличностных отношений.

Задание 5 направлено на проверку умения осознанно и произвольно строить речевое высказывание в письменной форме на заданную тему (составление краткого сообщения о нашей стране / регионе проживания) с использованием шести предложенных понятий (см. пример 5). Задания такого формата ранее не использовались ни в диагностических, ни в экзаменационных работах.

Пример 5

Привлекая обществоведческие знания, составьте краткое (из 5–7 предложений) сообщение о нашей стране, используя все приведённые ниже понятия: Российская Федерация, Конституция РФ, Президент РФ, исполнительная власть, законодательная власть, государственные символы.

Таким образом, шестикласснику необходимо составить краткое сообщение на заданную тему (о нашей стране), причём изначально задаётся не только объём сообщения (5–7 предложений), но и его содержание (перечень понятий). Несмотря на «новизну» данного задания, его требование не относится к числу

тех, что учитель и ученики не выполняют в процессе изучения курса.

Рекомендуем обратить внимание обучающихся на то, что указанное количество предложений в задании является ориентировочным; составленные предложения должны представлять собой связанное сообщение о нашей стране с использованием заданных понятий. При этом если вдруг возникают трудности с использованием всех приведённых понятий, то можно составить предложения только с теми двумя или более из них, смысл которых ясен.

Полный правильный ответ на каждое из заданий 3, 4 и 6 оценивается 3 баллами; заданий 1 и 2 – 4 баллами, задание 5 – 5 баллами. Максимальный балл за выполнение работы – 22. Шестиклассник, набравший 8 и более баллов, считается выполнившим работу.

Необходимость реализации целей обществоведческой подготовки требует изменения характера преподавания обществознания, особенно в основной школе, и переходом от умозрительного рассмотрения идей и теоретических положений различных общественных наук к проецированию теории на общественные реалии и личный социальный опыт обучающихся, активное привлечение различных источников визуальной информации, т.е. придание изучаемому материалу практической направленности.

Всероссийская проверочная работа по физике: особенности инструментария и основные итоги

**Демидова
Марина Юрьевна**

доктор педагогических наук,
руководитель Центра педагогических измерений
ФГБНУ «ФИПИ», руководитель Федеральной
комиссии разработчиков КИМ для ГИА по физике,
fipi@fipi.ru

**Камзеева
Елена Евгеньевна**

кандидат физико-математических наук,
начальник экспертно-аналитического отдела
ГАОУ МЦКО, заместитель руководителя Федеральной
комиссии разработчиков КИМ для ГИА по физике
ФГБНУ «ФИПИ», mcko@mcko.ru

**Гиголо
Антон Иосифович**

кандидат технических наук,
доцент ФГБОУ ВО «МАИ (национальный
исследовательский университет)», член Федеральной
комиссии разработчиков КИМ для ГИА по физике
ФГБНУ «ФИПИ», fipi@fipi.ru

Ключевые слова: Всероссийская проверочная работа по физике; инструментарий ВПР, учебные достижения, анализ результатов.

Введение всероссийских проверочных работ (ВПР) – важный шаг в развитии национальных механизмов независимой оценки качества общего образования. Варианты ВПР рассматриваются как единые для всей страны измерительные материалы для промежуточной аттестации учащихся. ВПР для 11 классов имеют особое значение, так как призваны оценить итоговые результаты изучения предмета. Поэтому ВПР-11 предназначена для итоговой оценки учебной подготовки тех выпускников, которые не выбрали данный предмет для сдачи Единого государственного экзамена.

Исходя из этих положений, разработка измерительных материалов для ВПР-11 по физике базируется на Федеральном компоненте государственного образовательного стандарта (ФК ГОС) среднего (полного) общего образования по физике, базовый уровень. Нынешние старшеклассники обучаются преимущественно по этому стандарту. При конструировании заданий ВПР в части отбора элементов содержания четко соблюдается соответствие минимуму содержания образования по физике этого стандарта. Но с момента принятия стандарта 2004 года прошло значительное время, пришло осознание того, что базовый курс физики старшей школы должен быть ориентирован прежде всего на формирование естественно-научной грамотности. Для измерительных материалов это проявляется в характере распределения групп заданий по проверяемым способам действий. Акцент делается на двух основных направлениях:

- усиление значимости методологических умений, на формирование которых ориентирован базовый курс физики;

- ориентация на использование заданий, использующих практико-ориентированный контекст.

Основные подходы к отбору содержания и структуры ВПР-11 по физике были разработаны в прошлом году. На основании ФК ГОС базового уровня разработан кодификатор, определяющий перечень элементов содержания и перечень способов деятельности, выносимых на итоговую проверку. При этом отбор содержания курса физики для ВПР осуществляется с учетом общекультурной и мировоззренческой значимости элементов содержания и их роли в общеобразовательной подготовке выпускников. Каждый вариант проверочной работы содержит задания из всех четырех разделов базового курса: механики, молекулярной физики, электродинамики и квантовой физики.

Структура ВПР выбирается исходя из необходимости оценить все основные группы требований стандарта по физике к уровню подготовки выпускников. Выделено четыре группы умений, которым в работе соответствует четыре группы заданий:

- различать изученный понятийный аппарат и применять величины и законы для описания и объяснения явлений и процессов;

- проводить прямые измерения и планировать порядок проведения опыта;

- применять полученные знания для описания устройства и принципов действия различных технических объектов;

- использовать текстовую и графическую информацию для решения учебно-практических задач.

В начале работы предлагается группа заданий, которые проверяют понимание основных понятий, явлений, величин и законов, изученных в курсе физики. Здесь проверяются умения группировать изученные понятия, находить определения физических величин или понятий, узнавать физическое явление по его описанию и выделять существенные свойства в описании физического явления; анализировать изменение физических величин в различных процессах, работать с физическими моделями, использовать физические законы для объяснения явлений и процессов, строить графики зависимости физических величин,

характеризующие процесс по его описанию и применять законы и формулы для расчета величин.

Следующая группа заданий проверяет сформированность методологических умений. Здесь оцениваются умения по снятию показаний с учетом заданной погрешности измерений, умение анализировать данные опытов, представленные в виде графиков или таблиц, а также умение самостоятельно планировать исследование.

Далее предлагается группа заданий, проверяющих умение применять полученные знания для описания устройства и принципов действия различных технических объектов. Здесь используются как задания на распознавание физических явлений, лежащих в основе принципа действия указанного технического устройства, так и контекстные задания на понимание основных характеристик устройств и правил их безопасного использования.

Последняя группа заданий проверяет умение работать с текстовой информацией физического содержания. Как правило, предлагаемые тексты содержат различные виды графической информации (таблицы, схематичные рисунки, графики). Задания в группе выстраиваются исходя из проверки различных умений по работе с текстом: от вопросов на выделение и понимание информации, представленной в тексте в явном виде, до заданий на применение информации из текста и имеющегося запаса знаний.

В соответствии с описанными подходами в прошлом году были впервые разработаны варианты ВПР-11 по физике. Каждый вариант включал 18 заданий, из которых 13 заданий с кратким ответом и 5 заданий с развернутым ответом. В работе содержалось 14 заданий базового и 4 задания повышенного уровня сложности. На выполнение всей работы отводилось 90 минут. Максимальное количество за выполнение всех заданий работы составляло 26 баллов.

Общее количество участников ВПР по физике в 2017 г. составило 240 442 человека. Средний процент выполнения вариантов работы – 64%, средний балл, полученный за работу, – 16,6.

В таблице 1 представлен процент выпускников, распределённых на основании результатов написания работы в разные группы по уровню подготовки.

Таблица 1

Группа, (количество баллов)	Группа 1 (0–9 баллов)	Группа 2 (10–17 баллов)	Группа 3 (18–22 балла)	Группа 4 (23–26 баллов)
% выпускников	6,8	47,7	38,3	7,2



Рис. 1



Рис. 2

На рисунке 1 представлена диаграмма распределения участников ВПР по полученным баллам (в %).

На рисунке 2 представлена диаграмма, отражающая средние проценты выполнения заданий по каждой из линий.

Результаты ВПР по физике показали, что 6,8% одиннадцатиклассников не достигли требований стандарта к уровню подготовки выпускников по физике для базового уровня изучения предмета. Основная масса обучающихся продемонстрировала достижение требований стандарта при выполнении заданий

базового уровня сложности. Средний процент выполнения заданий базового уровня составил 70,9%.

Диаграмма распределения по полученным баллам не соответствует распределению для работы, оценивающей уровень минимальной компетентности, к которой и относилось ВПР по физике. Резкое убывание диаграммы в области 20 и выше баллов показывает явный недостаток группы учащихся с высоким уровнем подготовки.

Анализ выполнения групп заданий позволил выявить дефициты в освоении умений и

элементов содержания. Среди элементов содержания, проверяемых заданиями базового уровня сложности, серьезные дефициты выявлены для принципа суперпозиции сил, а также закона изменения и сохранения механической энергии для ситуаций, в которых нельзя пренебречь силами сопротивления. На повышенном уровне сложности не достигнут уровень освоения для группы заданий на планирование хода опыта и на использование информации из текста и имеющегося запаса знаний при решении учебно-практических задач.

Приведем примеры групп заданий, которые вызвали наибольшие затруднения.

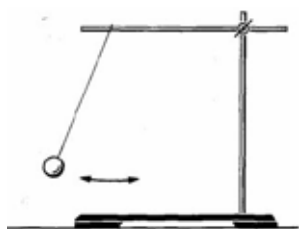
В линии заданий 3 учащимся необходимо было изобразить все действующие на указанное тело силы и направление его ускорения. Рассматривалось две группы ситуаций:

- находящееся в покое тело, для которого нужно было указать действие, как правило, трех сил,
- движущееся тело, для которого кроме действующих сил нужно было указать и направление ускорения.

В первом случае выпускники забывали про действие силы Архимеда для шарика, лежащего на дне сосуда. Во втором случае затруднения вызвали задания на движение по окружности и на колебания нитяного маятника (см. пример 1).

Пример 1

(средний процент выполнения 38%)



Шарик на нити совершает колебания. В некоторый момент времени шарик находится в крайнем левом положении (см. рисунок). Изобразите на данном рисунке силы, действующие на шарик, и направление его ускорения в этот момент времени.

Для линии заданий на определение изменений физических величин (кинетической, потенциальной энергии и полной механической энергии) в различных процессах

наблюдался очень сильный разрыв результатов между ситуациями, в которых силы сопротивления не учитывались (73%), и ситуациями, в которых силы сопротивления нужно было учитывать, и полная механическая энергия тела уменьшалась (45% — см. пример 2).

Пример 2

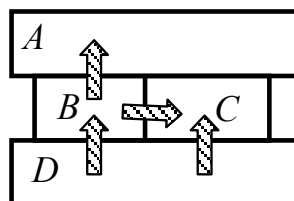
Прочитайте текст и вставьте пропущенные слова:

- уменьшается
 - увеличивается
 - не изменяется
- Слова в тексте могут повторяться.

Парашютист равномерно опускается к поверхности Земли. При этом его потенциальная энергия относительно поверхности Земли _____, кинетическая энергия _____, полная механическая энергия парашютиста _____.

В линии на определение температуры тел на основании указанного направления теплопередачи из высоких результатов «выпадали» задания, в которых между двумя брусками отсутствовала стрелка, указывающая на теплопередачу. Лишь около 60% учащихся в этих заданиях (см. пример 3) смогли указать на равенство температур этих двух брусков.

Пример 3



Четыре металлических бруска (A, B, C и D) положили вплотную друг к другу, как показано на рисунке. Стрелки указывают направление теплопередачи от бруска к бруску. Отсутствие стрелки показывает отсутствие теплопередачи. Температуры брусков в данный момент 60°C , 40°C , 30°C . Какой из брусков имеет температуру 40°C ?

Ответ: брусок _____.



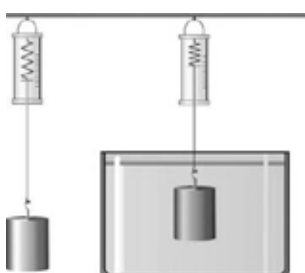
Рис. 1

Каждый вариант содержал задание повышенного уровня сложности на планирование эксперимента. Использовались те опыты, с которыми учащиеся должны были сталкиваться при выполнении лабораторных работ или при наблюдении демонстрационных опытов. В задании требовалось составить описание экспериментальной установки (необходимых для опыта материалов и измерительных приборов) и описание хода опыта (см. пример 4).

Таблица

Номер груза	Объём груза, куб. см	Вещество, из которого сделан груз
1	40	Алюминий
2	20	Сталь
3	20	Алюминий
4	40	Цинк
5	40	Цинк
6	80	Алюминий

Пример 4



Вам необходимо исследовать, зависит ли выталкивающая сила, действующая на полностью погружённое в воду тело, от объёма тела.

Имеется следующее оборудование (см. рисунок):

- динамометр;
- сосуд с водой;
- набор из шести грузов с крючками, характеристики которых приведены в таблице.

В ответе:

1. Опишите экспериментальную установку. Укажите номера используемых грузов (см. таблицу).

2. Опишите порядок действий при проведении исследования.

При среднем проценте выполнения 28% уровень овладения проверяемыми умениями продемонстрировали только учащиеся группы 4 с самым высоким уровнем подготовки.

Результаты ВПР позволили продифференцировать выпускников по уровням подготовки. Было выделено 4 группы в соответствии с диапазоном баллов, полученных за выполнение работы (см. таблицу 1). На рисунке 3 приведена диаграмма выполнения заданий обучающимися с различным уровнем подготовки.

Группа 1 с низким уровнем подготовки (6,8% от общего числа выпускников) не продемонстрировала достижения ни одного из проверяемых элементов содержания. Более высокие результаты для этой группы характерны для заданий, проверяющих фундаментальные законы и принципы (закон сохранения энергии, закон сохранения электрического заряда, закон сохранения массового числа в ядерных реакциях, направление теплотеплопередачи).

Группа 2 в целом продемонстрировала освоение содержания курса физики при выполнении заданий базового уровня сложности. Исключение составляет задание 3, в котором учащиеся данной группы верно определяли перечень действующих на тело сил, но делали ошибки в соотношении их модулей и, как правило, не могли верно определить направление ускорения. Для этой группы выявлены проблемы в уровне сформированности методологических умений и умений по работе с текстами физического содержания. Отмечены более высокие результаты для заданий с закрытым ответом (например, на выбор верных утверждений) и увеличение «разрыва» с группой 3 для заданий, в которых необходимо было самостоятельно сформулировать ответ.

Группа 3 показывает освоение на базовом уровне всего спектра проверяемых элементов содержания и всех способов действий, кроме описания порядка действий при проведении исследования физических величин. При этом учащиеся, как правило, верно выбирают необходимое оборудование, но испытывают трудности при описании хода опыта, неверно указывают особенности проведения прямых измерений. Кроме того, для этой группы характерны «пороговые» значения для заданий на применение информации из текста и имеющегося запаса знаний в практико-ориентированной ситуации, что говорит о недостатках в овладении смыслового чтения как метапредметного результата.

Группа 4 с высоким уровнем подготовки, к сожалению, малочисленна и составляет лишь 7,2 % от общего числа участников ВПР. Однако выпускники этой группы демонстрируют освоение всех наиболее важных элементов содержания и всех способов деятельности, формируемых в базовом курсе физики средней школы.

В 2018 году варианты для ВПР-11 разрабатывались на базе тех же подходов, что и в

прошлом году. При этом произошло существенное обновление моделей заданий и расширен спектр проверяемых умений в каждой из групп.

Без изменений осталась группа заданий на работу с текстами физического содержания. В группе заданий на понимание принципов действия технических устройств в прошлом году использовались контекстные задания с описанием различных измерительных приборов, а в этом году – выдержки из инструкций по безопасному использованию различных видов бытовой техники и инструментов. Соответственно, изменился и характер заданий: они направлены в большей степени на проверку понимания физических процессов, лежащих в основе правил безопасного использования тех или иных устройств. Пример такой группы заданий приведен ниже.

Пример

Прочитайте фрагмент инструкции к микроволновой печи и выполните задания 14 и 15.

Кухонная посуда должна позволять микроволнам проходить через нее для обеспечения максимальной эффективности приготовления. Микроволны отражаются металлами, такими как нержавеющая сталь, алюминий и медь, но они могут проходить сквозь керамику, стекло, фарфор и пластмассу, а также через бумагу и дерево. Поэтому пища никогда не должна готовиться в металлической посуде.

⚠ Предупреждение
Опасность, связанная с магнитным полем!
 В панели управления или в элементах управления встроены постоянные магниты, которые могут воздействовать на электронные имплантаты, например, на кардиостимулятор или инъектор инсулина. Если вы используете электронные имплантаты, соблюдайте минимальное расстояние до панели управления 10 см.

14. Можно ли разогреть в микроволновой печи рисовую кашу в керамической кастрюле, закрытой стеклянной крышкой? Ответ поясните.

Ответ: _____

15. Почему в инструкции запрещается слишком близко приближаться к микроволновой печи людям с кардиостимуляторами?

Ответ: _____

В группе заданий на проверку понятийного аппарата появилась новая модель задания в линии 2 (см. пример).

Пример

Выберите два верных утверждения о физических явлениях, величинах или закономерностях. Запишите в ответ их номера.

1. Упругими называются деформации, которые исчезают после того, как действие внешних сил прекращается.
2. При равноускоренном движении вектор скорости тела не изменяется.
3. Кинетическая энергия тела зависит от высоты, на которой находится тело над поверхностью земли.
4. Силой Ампера называют силу, с которой электрическое поле действует на заряженные частицы
5. Фотоны не обладают массой покоя и движутся в вакууме со скоростью, равной скорости света в вакууме

Ответ:

--	--

В этих заданиях предлагается пять утверждений, которые представляют собой верные или ошибочные определения физических величин, формулировки законов или описания свойств явлений. При этом каждое утверждение относится к разным разделам или темам базового курса физики.

Отдельно хочется остановиться на заданиях по планированию исследований. Как было сказано выше, такие задания вызывают затруднения даже у наиболее подготовленных выпускников. Связано это в первую очередь с тем, что до сих пор в практике преподавания лабораторные работы выполняют преимущественно роль материала для закрепления изученных элементов содержания. Проводятся они по подробным инструкциям и, соответственно, не формируют у учащихся умения самостоятельного планирования наблюдений и опытов.

Понимая содержательные сложности заданий на планирование исследований, авторским коллективом разработчиков было принято решение ограничить перечень элементов содержания, на базе которых могут конструироваться такие задания. В настоящее время все задания такого типа в базе ВПР охватывают следующие элементы: сила Архимеда, сила трения скольжения, колебания нитяного и пружинного маятника, изотермический и изохорный процессы, электрическое сопротивление проводника (его зависимость от длины, площади поперечного сечения и материала проводника), сила Ампера, явление электромагнитной индукции. На базе каждого из этих элементов конструируется несколько заданий. Например, для силы Ампера есть задания, использующие одну и ту же экспериментальную установку стандартного демонстрационного опыта по изучению силы Ампера, которые проверяют умение планировать опыты по исследованию зависимости силы Ампера от величины силы тока, от длины проводника, от величины модуля вектора магнитной индукции, а также направления силы Ампера от направления тока в проводнике и направления вектора магнитной индукции внешнего поля.

Всероссийские работы по физике в 11 классе пока проводятся на основе добровольного участия образовательных организаций, т.е. школы сами решают, будут ли ее выпускники писать предложенные итоговые работы, и если будут, то каким образом будут учитываться их результаты. Вся процедура ВПР (и проведение, и проверка работ) осуществляется силами учителей физики, внешний характер этой оценочной процедуры состоит только в использовании единого для всей страны инструментария. Участие школ в ВПР – это возможность сравнить внутренние требования к учебным достижениям с требованиями внешнего инструментария, а по полученным результатам скорректировать, если это необходимо, методику изучения отдельных содержательных элементов, методические приемы формирования отдельных групп умений и систему учительского оценивания, принятую в данной ОО.

Всероссийская проверочная работа как механизм диагностики учебных достижений учащихся 11-х классов по биологии

**Рохлов
Валерьян Сергеевич**

кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ»,
руководитель Федеральной комиссии
по разработке КИМ для ГИА по биологии

**Скворцов
Павел Михайлович**

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры естественнонаучного образования
МЦРКПО, заместитель руководителя Федеральной
комиссии по разработке КИМ для ГИА по биологии,
kim@fipi.ru

Ключевые слова: Всероссийская проверочная работа, модели заданий, диагностика учебных достижений по биологии, анализ результатов, уровни учебной подготовки.

В системе общего образования РФ постепенно складывается новая процедура диагностики учебных достижений обучающихся – Всероссийская проверочная работа (далее – ВПР). ВПР по биологии начала вводиться с 2017 года, когда в процедуру приняли участие учащиеся 5-х и 11-х классов. Для пятиклассников участие в ВПР было обязательным, из выпускников 11-х классов работу выполняли только те, кто не выбрал данный предмет для сдачи в форме ЕГЭ. В 2018 году помимо 5-х и 11-х данную форму диагностики опробуют учащиеся 6-х классов. Администрация школ сама определяет участие в апробации ВПР для 6-х и 11-х классов.¹

В 11 классе ВПР предназначена для оценки базовой предметной учебной подготовки выпускников среднего общего образования, не выбравших в качестве аттестационной процедуры Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по биологии. Поэтому главной задачей ВПР для учащихся 11-х классов по биологии является оценка достижения целей биологического образования, определённых Федеральным компонентом Государственного образовательного стандарта (ФК ГОС) среднего (полного) общего образования по биологии (базовый уровень). Напомним, что основными целями базового биологического образования в средней школе являются:

- «освоение знаний о четырёх уровнях биологических систем (клетка, организм, вид, экосистема), истории и методах получения биологических сведений, роли биологической науки в формировании современной естественнонаучной картины мира;

¹ Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) от 17.01.2018 №05-11 «Всероссийские проверочные работы 2018» – URL: https://vpr.statgrad.org/media/custom/2018/01/18/pismo_rosobr_17012018_n_05-11.pdf

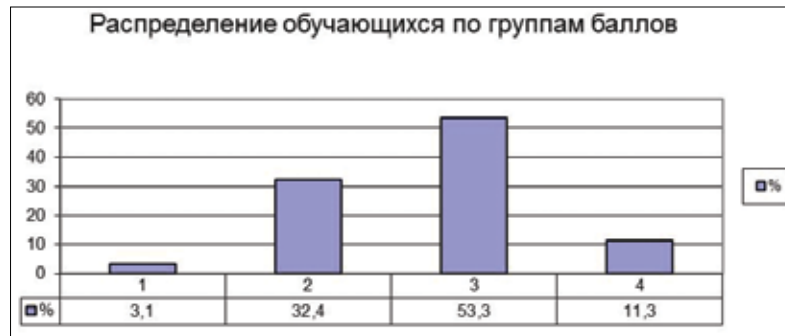


Рис. 1. Распределение по группам баллов

- овладение умениями находить и анализировать информацию о живых объектах, проводить наблюдения за экосистемами с целью их описания и выявления естественных и антропогенных изменений;

- развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей в процессе изучения выдающихся достижений биологии, вошедших в общечеловеческую культуру;

- воспитание убежденности в возможности познания живой природы, необходимости бережного отношения к природной среде, собственному здоровью;

- использование приобретенных знаний и умений в повседневной жизни для оценки последствий своей деятельности, обоснования и соблюдения мер профилактики заболеваний, правил поведения в природе».²

При создании ВПР учитывалась специфика обучения биологии в старшей школе и исторически сложившаяся структура базового биологического образования.

В результате анализа требований ФК ГОС по биологии для базового уровня, а также содержания основных учебно-методических комплектов по биологии для 10–11-х классов было выделено инвариантное ядро содержания курса, которое проверялось заданиями ВПР. Помимо заданий базового уровня сложности в варианты ВПР включены задания повышенного уровня, позволяющие выявить познавательные интересы, интеллектуальные и творческие способности выпускников. Доля заданий повышенного уровня в

варианте составляет 25% (четверть от общего числа заданий ВПР).

В 2017 году каждый вариант включал 16 заданий, 12 из которых базового уровня, а 4 – повышенного. На выполнение ВПР отводилось 90 минут. Максимальное количество баллов за работу составило 30³. Минимальное количество, позволяющее говорить о достижении обязательного минимума освоения образовательных программ биологического образования на базовом уровне, было определено в 12 баллов (65% от общего количества баллов за задания базового уровня в соответствии с методикой, принятой в КИМ ОГЭ по биологии).⁴

По итогам выполнения работы в 2017 году были получены следующие результаты: общее количество писавших ВПР по биологии составило 265 352 учащихся, средний балл, полученный за работу, – 21,5, средний процент выполнения работы составил 72%.

Анализ результатов показывает, что почти все выпускники 11-х классов (96,9%) смогли преодолеть минимальный порог в 12 баллов. Причем 11,3% участников смогли при выполнении работы набрать более 25 баллов. На рисунках 1 и 2 представлено распределение обучающихся по группам баллов и распределение баллов, полученных за выполнение заданий ВПР.

Можно констатировать, что представленное в ВПР базовое биологическое содержание и проверяемые предметные умения оказались усвоенными подавляющим большинством учащихся. Это соответствует требованиям, заявленным ФК ГОС к базовому уровню подготовки выпускников.

² Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Приказ Минобрнауки РФ от 5 марта 2004 г. №1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального, основного общего и среднего (полного) общего образования» – URL: <http://base.garant.ru/6150599/> (дата обращения: 25.12.2017).

³ Описание Всероссийской проверочной работы по биологии. 11 класс. 2017 г. – URL: <http://www.fipi.ru/vpr>.

⁴ *Рохлов В.С., Скворцов П.М.* Основной государственный экзамен по биологии: анализ опыта и направления развития. // Педагогические измерения. – 2017. – №1. – С. 19–26.

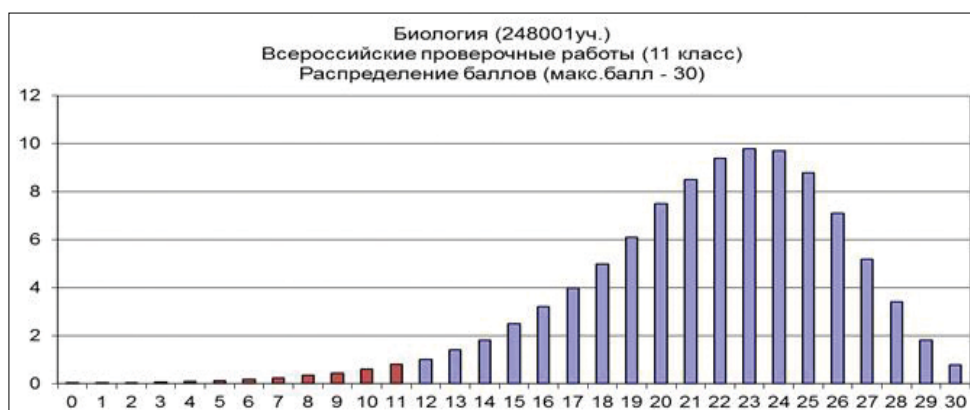


Рис. 2. Распределение баллов

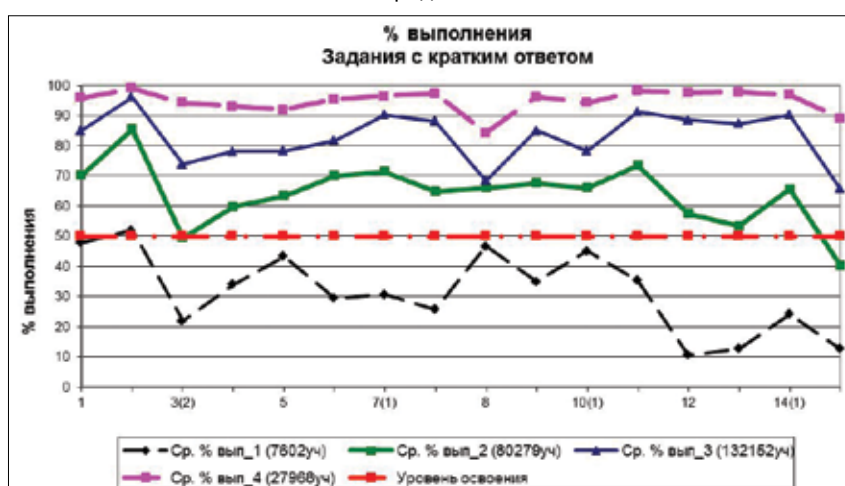


Рис. 3. Результаты выполнения отдельных заданий с кратким ответом

Что касается выполнения заданий по отдельным элементам биологического содержания, то наиболее высокие результаты были получены по разделу «Человек и его здоровье». Среднее выполнение заданий составило 80,5%.

Несколько ниже оказалось выполнение заданий, проверявших знания клеточного строения (75,8%), организма (75,7) и экосистемной организации жизни (76,5%). Некоторые затруднения у незначительной части учащихся вызвали задания, проверявшие знания собственно биологической науки, её разделов и методов (73,1%). В целом же учащиеся успешно справились с заданиями, включенными в структуру ВПР.

Полученные результаты позволяют утверждать об относительно низком выполнении только отдельных заданий в некоторых вариантах. Например, задания № 4 (66,6%), 14 (65,7%), 15 (в ряде вариантов доля выполнения составила около 47%).

Задание № 4 проверяло уровень усвоения вопросов эволюции (проверяемый элемент со-

держания «Вид»). Задания № 14 и 15 – знание организации эукариотической клетки и функций отдельных её органоидов, а также свойства генетического кода (проверяемый элемент содержания «Клетка»).

Причем задания № 4 и 14 предполагали работу с изображениями объектов, создававшими условия для поиска верного ответа или объяснения процесса или явления. Заданием № 15 проверялось умение решать элементарные биологические задачи, пользуясь таблицей генетического кода.

Результаты выполнения заданий ВПР группам разного уровня подготовки представлены на рис. 3 и 4.

Полученные результаты позволяют констатировать, что обучающиеся 4-й группы (11,3%) в полном объеме освоили выносимое на проверочную работу биологическое содержание и овладели необходимыми предметными умениями на базовом уровне.

Усвоение биологического содержания и овладение предметными умениями 3-й группы

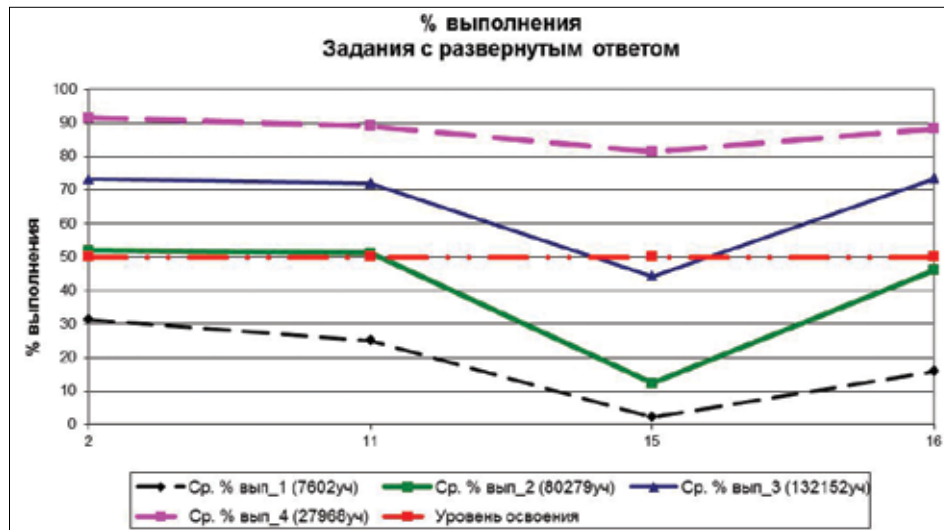


Рис. 4. Результаты выполнения отдельных заданий с развернутым ответом

обучающихся (53,3%) также не вызывает сомнений. Исключение составляет только задание №15 с развернутым ответом (около 50% выполнения). Как уже отмечалось ранее, данное задание проверяет не только умение пользоваться таблицей генетического кода, но и умение выстраивать аргументированное объяснение.

Результаты усвоения биологического содержания и овладения предметными умениями 2-й группы обучающихся (32,4%) выявили затруднения при выполнении вышеупомянутых заданий № 14 и 15, их средний процент выполнения составил менее 50%. На уровне порога освоения оказалось выполнение заданий № 2, 3 и 11. При этом задание № 2 проверяло методологию научного познания, задание № 3 – экосистемную организацию (знание пищевых пирамид), задание №11 – законы Менделя (моногибридное скрещивание).

Результаты усвоения биологического содержания и овладения предметными умениями 1-й группы обучающихся (3,1%) дают право констатировать крайне низкое освоение базового содержания биологии среднего общего образования.

Можно утверждать, что разработчикам ВПР удалось:

- выбрать оптимальную модель предъявления содержания, но при этом исключавшую формы заданий, традиционно используемые в ЕГЭ по биологии;
- отобрать инвариантное ядро содержания, которое не вызвало затруднений у подавляющего большинства выпускников 2017 года.

Положительные результаты выполнения работы позволили разработчикам в этом году

сохранить общую модель ВПР по биологии 2017 года, но при этом включить в её новую редакцию ряд изменений и дополнений⁵.

В сравнительной таблице 1 представлены изменения соотношения заданий по проверяемым элементам содержания.

Таблица 1

Распределение заданий по проверяемым элементам содержания в 2017 и 2018 гг.

Проверяемый элемент содержания	2017	2018
Биология как наука.	3	3
Методы научного познания	4	3
Организм человека и его здоровье	4	3
Вид/экосистема	4 (2+2)	3
Организм	2	4
Клетка	1	3
Итого	14	16

Как следует из таблицы 1, по сравнению с 2017 годом возросло число заданий в варианте по таким разделам, как «Организм» и «Клетка», что привело к увеличению общего количества заданий. В модель варианта 2018 года введены новые сюжеты. К ним следует отнести задания № 1, 3, 6 и 13. Приведем примеры этих заданий.

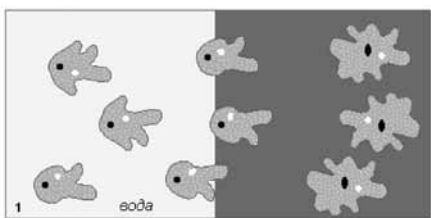
Первое задание направлено на проверку не только знаний важнейших свойств живых систем, но и умения применять их в измененной ситуации. В вариантах участники ВПР, используя изображение явления или процесса,

⁵ Описание Всероссийской проверочной работы по биологии. 11 класс. 2018 г. – URL: <http://www.fipi.ru/vpr>

должны определить такие свойства биологических систем, как обмен веществ и превращение энергии, наследственность, изменчивость, рост и развитие и др.

Пример 1

В опыте экспериментатор осветил часть капли с находящимися в ней амёбами. Через непродолжительное время простейшие стали активно двигаться в одном направлении.



Направление движения амёб

1.1. Какое свойство организмов иллюстрирует опыт?

Ответ: _____

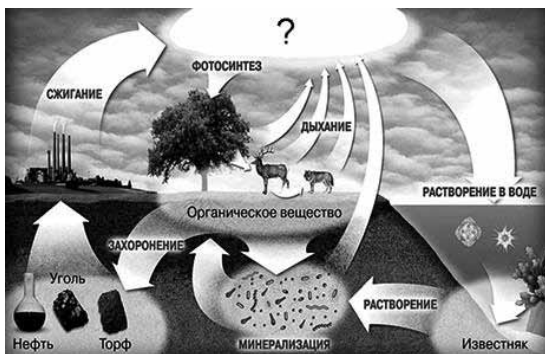
1.2. Приведите пример подобного явления у растений.

Ответ: _____

Темой «Биосфера – глобальная экосистема» завершается изучение курса биологии, и по владению содержанием, относящимся к понятию «биосфера», можно судить о способности выпускников к обобщению биологических процессов, пониманию места и роли человека в окружающей среде.

Пример 2

Рассмотрите рисунок, на котором представлена схема круговорота углерода в природе. Укажите название вещества, обозначенного вопросительным знаком.



Ответ: _____

Предложенное задание имеет важное общеучебное значение, т.к. проверяет умение работать с изображением (схемой). Для проверки подобного умения учащимся предлагаются схемы, демонстрирующие важнейшие круговороты веществ и превращения энергии в экосистемах.

В линии заданий под №6 включена расчетная задача практического характера. Подобные ситуационные задания позволяют проверить умения проводить расчеты по содержанию в организме различных поступающих с пищей и напитками веществ, оценивать их влияние на состояние и функционирование организма человека. Вторая часть задания проверяет усвоение знаний в области физиологии пищеварения.

Пример 3

1. Человек выпил чашку крепкого кофе, содержащую 120 мг кофеина, который полностью всосался и равномерно распределился по крови и другим жидкостям тела. У исследуемого человека объём жидкостей тела можно считать равным 40 л.

Рассчитайте, через какое время (в ч) после приёма кофеин перестанет действовать на этого человека, если кофеин перестаёт действовать при концентрации 2 мг/л, а концентрация его снижается за час на 0,23 мг.

Ответ округлите до десятых.

Ответ: _____

2. Назовите один из ферментов, вырабатываемый железами пищеварительной системы.

Ответ: _____

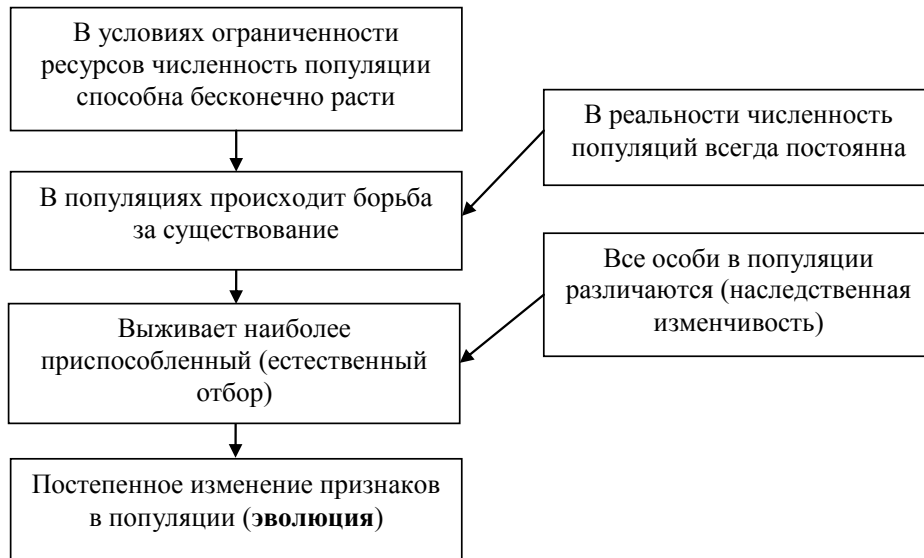
Задание под номером №13 направлено на проверку понимания центральной темы курса «Общая биология», теории эволюции Ч. Дарвина. Учащимся предлагается логическая структура теории, а далее, используя её, объяснить на конкретном примере процесс видообразования (микроэволюцию).

Пример 4

Современную эволюционную теорию можно представить в виде следующей схемы (см. ниже).

Объясните, руководствуясь этой схемой, образование длинной шеи у предков современного жирафа.

Ответ: _____



В ряд заданий ВПР по биологии 2018 года были внесены добавления и изменения. В качестве примера можно привести задание 2. В 2017 году данное задание выглядело следующим образом (см. пример 5).

Пример 5

1. Распределите элементы пищевой цепи по их положению. В каждую ячейку запишите название одного из предложенных элементов.

Перечень элементов: лиственной опад, горностай, землеройка, мокрица.

Пищевая цепь



2. Правило гласит: «Не более 10% энергии поступает от каждого предыдущего трофического уровня к последующему». Используя это правило, рассчитайте количество энергии

(в кДж), которое переходит на уровень консументов III порядка при чистой годовой первичной продукции экосистемы 50 000 кДж.

Ответ: _____

В новой редакции задание проверяющее знание в области экологии, а точнее трофических связей и пищевых цепей, приобрело следующий вид (см. пример 6). Такие изменения значительно расширили проверяемое содержание экологии сообществ.

Пример 6

2. На опушке леса живёт и взаимодействует множество растений, животных, грибов и микроорганизмов. Рассмотрим группу, в которую входят гадюка, орёл, ежа сборная, живородящая ящерица, кобылка лесная. Выполните задания.

2.1. Подпишите изображённые на фотографиях и рисунке объекты, входящие в указанную выше группу.



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____

2.2. Распределите данные организмы по их положению в пищевой цепи. В каждую ячейку запишите номер или название одного из объектов группы.

Пищевая цепь:



2.3. Как скажется на численности орлов сокращение количества ежи сборной? Ответ обоснуйте.

Ответ: _____

Остальные задания ВПР сохранились неизменными с 2017 года.

Общий анализ подходов к формированию заданий ВПР по биологии показывает, что появился новый эффективный механизм диагностики учебных достижений учащихся, который способен дать учителю-предметнику возможность оценивать знания и умения обучающихся с высокой степенью объективности. Дальнейшее развитие системы оценки базовой предметной биологической подготовки учащихся выпускных классов будет зависеть от результатов, показанных в ходе ВПР 2018 года.

Всероссийская проверочная работа по химии как новая форма оценки учебных достижений выпускников

**Добротин
Дмитрий Юрьевич**

кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ»,
руководитель Федеральной комиссии
по разработке КИМ для ГИА по химии,
kim@fipi.ru

Ключевые слова: всероссийская проверочная работа, контрольно-оценочная деятельность, обучение химии, анализ результатов.

Сложившаяся в последнее десятилетие система внешней оценки по химии оказала существенное влияние на контрольно-оценочную деятельность учителей. Активное внедрение в практику работы учителя заданий с выбором ответа и кратким ответом оказало существенное влияние и на процесс обучения химии. В рамках отработки решения заданий указанных форм приоритетным стало обучение процессу анализа готовой информации, сформулированной в предельно сжатой форме. При этом следует заметить, что проверяемое такими заданиями содержание максимально ориентировано на действующие в настоящее время образовательные стандарты (ФК ГОС).¹ Вопросам и заданиям творческой, прикладной и исследовательской направленности нередко уделялось существенно меньше внимание, хотя именно на это нацеливают требования ФГОС к системе оценки планируемых результатов обучения².

Усиление внимания на уроках химии в рамках текущего контроля заданиям с выбором ответа или кратким ответом во многом обусловлено их активным использованием в контрольных измерительных материалах государственной итоговой аттестации, по которым проводятся Единый и основной государственный экзамены (ЕГЭ и ОГЭ).

Вместе с тем названные формы итоговой аттестации главным образом ориентированы на учащихся, заинтересованных в углубленном изучении химии в профильных классах или мотивированных на получение химического образования в вузах естественнонаучного профиля. Именно на результатах данного контингента учащихся было сфокусировано внимание профессионального сообщества при обсуждении результативности изучения курса химии.³

¹ Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Приказ Минобрнауки РФ от 5 марта 2004 г. №1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального, основного общего и среднего (полного) общего образования» – URL: <http://base.garant.ru/6150599/>

² Шаталов М.А. Оценивание образовательных результатов учащихся в процессе обучения в условиях реализации ФГОС ООО. // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2015. – № 3. – С. 59–68.

³ Добротин Д.Ю. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по химии. // Педагогические измерения. – 2017. №4. – С. 46–69.

При этом внимания результатам изучения химии на базовом уровне, как правило, уделялось существенно меньше. Более того, оценивание качества подготовки обучающихся, например в классах гуманитарного профиля, сводилось преимущественно к внутришкольному оцениванию, что не позволяло получить полную картину состояния дел в школьном химическом образовании. Вместе с тем мониторинг результативности процесса преподавания химии необходим для своевременной корректировки содержательной, методической и практической составляющей курса.

Интересным для анализа может стать и получение сведений о сформированности у выпускников школы, обучающихся в классах гуманитарного профиля, умения работать с химической информацией, представленной в различной форме (изображения, таблицы, схемы и др.), т.е. как раз тех умений, что проверяются в рамках международных мониторинговых исследований TIMSS и PISA.⁴

В значительной степени получению объективных данных по вышеуказанным и другим направлениям может способствовать проведение всероссийских проверочных работ (ВПР) по химии для обучающихся 11 классов, которое было начато в 2017 году.

ВПР предназначена для итоговой оценки учебной подготовки выпускников, не выбравших для сдачи ЕГЭ по химии. Это выпускники, изучавшие школьный курс химии *на базовом уровне*. Поэтому в качестве содержательной основы ВПР был использован перечень элементов содержания, приведенный в ФК ГОС среднего общего образования.

Задания ВПР ориентированы на проверку усвоения системы знаний и сформированности умений, которые рассматриваются в качестве инвариантного ядра содержания действующих программ по химии для средней школы. Каждый вариант ВПР содержал 11 заданий базового уровня сложности с кратким ответом и 4 задания повышенного уровня сложности с развернутым ответом. На выполнение всей работы отводилось 1,5 часа.

Включенные в работу задания распределены по четырем содержательным блокам: «Теоретические основы химии», «Неорганическая

химия», «Органическая химия», «Методы познания в химии. Экспериментальные основы химии. Химия и жизнь». При этом при разработке заданий максимальный акцент был сделан на общекультурной и мировоззренческой значимости контролируемых элементов содержания, а также их роли в общеобразовательной подготовке выпускников.

Другая составляющая ФК ГОС – требования к уровню подготовки выпускников – стала ориентиром при определении деятельности составляющей работы. Приоритетными в ВПР являлись задания, направленные на оценку комплексного применения следующих умений:

- составлять уравнения реакций, подтверждающих свойства веществ и/или взаимосвязь различных классов веществ; электронный баланс окислительно-восстановительной реакции;
- объяснять обусловленность свойств и способов получения веществ их составом и строением;
- моделировать химический эксперимент на основании его описания.

В работах используются различные модели заданий, приоритет отдается заданиям со свободным ответом в виде числа, слова, нескольких слов, заданиям, в которых нужно вставить пропущенные слова в текст, заполнить таблицу и т.п., а также заданиям с развернутым ответом, в которых необходимо написать связный текст из нескольких предложений. Широко использовались контекстные задания, в которых часть информации, необходимой для ответа на вопрос, приводилась в тексте задания.

Для получения специалистами полной информации о целях ВПР, подходах к отбору её содержания, структуре работы и многообразии форм заданий, включённых в варианты, разработаны «Описание работы», «Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения ВПР» и «Образец ВПР», которые размещаются на сайте Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) – <http://www.fipi.ru>.

В 2017 году в ВПР по химии приняло участие 227 423 учащихся, из которых достижение требований ФК ГОС по химии на базовом уровне продемонстрировали 93,9%. Средний балл, полученный за работу, – 23,1 (из 33 максимально возможных), а средний процент выполнения работы составил 70%. Приведенные

⁴ Каверина А.А., Молчанова Г.Н., Свириденкова Н.В., Снастина М.Г. Из опыта разработки заданий по естественнонаучной грамотности школьников при обучении химии. // Педагогические измерения. – 2017. №2. – С. 91–96.

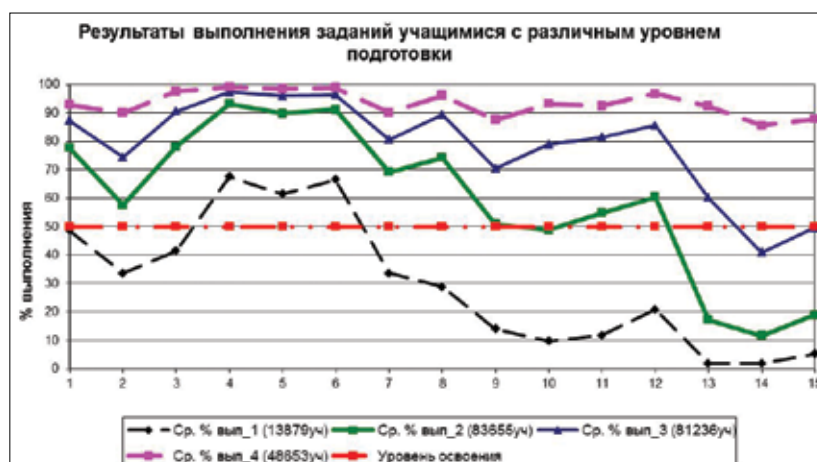


Рис. 1

данные свидетельствуют об успешном достижении требований стандарта по химии базового уровня подавляющим большинством учащихся, выполнявших ВПР.

Полученные результаты позволили дифференцировать выпускников по уровням подготовки. Было выделено 4 группы в соответствии с диапазоном баллов, полученных за выполнение работ.

На рисунке 1 приведена диаграмма выполнения заданий обучающимися с различным уровнем подготовки.

Как видно из рисунка 1, выпускники, относящиеся к группе 1 по уровню подготовки, не достигли требований стандарта по большинству проверяемых элементов содержания и группам умений. К этой группе были отнесены учащиеся, набравшие за работу менее 12 баллов (6,1%).

Результаты выполнения учащимися заданий первой группы свидетельствуют об усвоении ими минимальной части элементов содержания: только для трех заданий из 15 предложенных в работе процент выполнения для этой группы превысил значение 50% (процент выполнения задания, который свидетельствует об усвоении проверяемого им элемента содержания). К таковым относятся темы:

- Состав атома. Протоны, нейтроны, электроны. Строение электронных оболочек атомов;
- Виды химической связи. Вещества молекулярного и немолекулярного строения. Типы кристаллических решеток;
- Классификация и номенклатура неорганических соединений.

Приведенные данные свидетельствуют о существенных проблемах в качестве освое-

нии содержания курса химии этой группой учащихся.

С этими же заданиями наиболее успешно справились и учащиеся группы 2, которые в среднем набрали от 13 до 22 баллов (36,8%). Данной группой существенно лучше выполнены и другие задания ВПР, например задания 1, 7 и 11. Средний процент выполнения всех заданий работы данной группой учащихся составляет 59%, что свидетельствует об освоении ими стандарта по химии. Существенные затруднения у данной группы вызвали те же элементы содержания, что и у группы 1 (см. рис. 1).

Учащимися третьей группы, набравшими от 23 до 28 баллов (35,7%), освоены все проверяемые в ВПР элементы содержания. Несколько хуже данной группой учащихся усвоен элемент содержания, проверяемый заданием 9: «Взаимосвязь неорганических веществ». Имевшие место трудности обусловлены необходимостью знания свойств четырех классов неорганических веществ, понимания возможности последовательного получения одного вещества из другого, особенностей протекания реакций без изменения и с изменением степеней окисления, а также знание способов получения неорганических веществ. Такой комплекс проверяемых знаний существенно повышает сложность задания, что затрудняет его выполнение. Средний процент выполнения заданий данной группой учащихся составляет 78,6% что свидетельствует об успешном усвоении ими всех элементов содержания, проверяемых в ВПР.

Наиболее подготовленной группой учащихся, набравших от 29 до 33 баллов (21,4%), все задания варианта выполнены не менее чем на 85%, а средний процент выполнения заданий – 93,2%.

Вместе с тем следует отметить, что столь высокие показатели не должны вводить в заблуждение, т.к. общий уровень сложности работы и апробационный режим её проведения оказали определённое положительное влияние на результаты. Целесообразно остановиться на общих проблемах в подготовке выпускников по химии, выявленных в процессе анализа результатов выполнения.

Анализ результатов выполнения заданий работы всей группой учащихся, принявших участие в ВПР по химии, свидетельствует, что 12 заданий из 15 выполнены более чем на 50%, т.е. проверяемые ими элементы содержания усвоены успешно. Среди них 11 заданий базового и одно задание повышенного уровня сложности.

Наиболее успешно выполненными являются задания базового уровня сложности, проверяющие усвоение следующих элементов содержания: состав (протоны, нейтроны, электроны) и строение атомов; строение вещества (виды химической связи, вещества молекулярного и немолекулярного строения, типы кристаллических решеток); классификация и номенклатура неорганических соединений.

Общим для перечисленных элементов является то, что их формирование начинается еще в 8 и 9 классе, а продолжается на более углубленном уровне в 10 и 11 классах. Знания о строении атомов химических элементов оказывают сильное влияние на понимание закономерностей изменения свойств элементов и веществ по группам и периодам периодической системы химических элементов, знания о видах химической связи — на понимание особенностей протекания реакций в водных растворах электролитов и окислительно-восстановительных реакций, а умение определять принадлежность веществ к тому или иному классу неорганических соединений позволяет прогнозировать характерные для вещества химические свойства.

По этой причине именно указанным темам, как правило, уделяется наибольшее внимание, а умения, которые формируются при их освоении (определение степеней окисления, определение вида химической связи, составление формулы вещества и др.), отрабатываются наиболее тщательно. С учетом значимости вышеуказанных умений задания, направленные на оценку их сформированности, включаются в большинство проверочных работ.

Важную роль вышеперечисленные темы играют и в общем интеллектуальном развитии обучающихся, т.к. направленные на их проверку задания проверяют сформированность умений действовать по алгоритму, устанавливать причинно-следственные связи, анализировать представленную в условии задания информацию.

Так, например, в задании 2 учащимся необходимо было проанализировать изображение модели атома химического элемента, а в задании 4, пример которого приведен ниже, — сформулировать вывод о строении вещества на основе приведенных в табличной форме сведениях о свойствах.

Пример 1

В приведённой ниже таблице перечислены характерные свойства веществ с молекулярной и атомной кристаллической решеткой.

Характерные свойства веществ	
Молекулярная кристаллическая решетка	Атомная кристаллическая решетка
<ul style="list-style-type: none"> • при обычных условиях могут находиться в газообразном, жидком и твёрдом агрегатном состоянии; • имеют низкие значения температур кипения и плавления; • летучие; • имеют низкую теплопроводность 	<ul style="list-style-type: none"> • твёрдые при обычных условиях; • прочные; • тугоплавкие; • нелетучие;

Используя данную информацию, определите, какую кристаллическую решетку имеют:

- 1) кварц (SiO_2);
- 2) углекислый газ (CO_2).

Запишите ответ в отведённом месте:

- 1) кварц имеет _____
- 2) углекислый газ имеет _____

Для выполнения заданий 5, 6 и 7 учащимся был предложен текст химического содержания (см. пример 2).

Пример 2

Оксид серы (IV) (SO_2) используют в пищевой промышленности в качестве консерванта (пищевая добавка E220). Поскольку этот газ убивает микроорганизмы, им окуривают овощехранилища и склады. Это вещество также исполь-

зуют для отбеливания соломы, шёлка и шерсти, то есть материалов, которые нельзя отбеливать хлором.

Промышленный способ получения этого вещества заключается в сжигании серы или сульфидов. В лабораторных условиях его получают воздействием сильных кислот на сульфиты, например, взаимодействием серной кислоты (H_2SO_4) с сульфитом натрия (Na_2SO_3).

При взаимодействии оксида серы(IV) с гидроксидом кальция ($Ca(OH)_2$) образуется соль сульфит кальция. Это вещество применяется в промышленности как пищевая добавка E226, консервант, для приготовления желе, мармелада, мороженого, напитков и фруктовых соков.

На основании анализа данных, изложенных в тексте, учащимся необходимо было дополнить классификацию и привести примеры веществ, относящихся к указанным в ней группам, составить уравнения реакций, описать признаки протекания реакций, дать объяснение произошедшим явлениям и др.

Следует заметить, что, по своей сути, такое задание является компетентностно-ориентированным и приближено к заданиям, применяемым в международном сравнительном исследовании PISA. Такие задания позволяют оценить результаты формирования компетенций в процессе изучения систематического курса химии.⁵

Результаты выполнения трёх других заданий – 13, 14 и 15 – свидетельствуют о недостаточном уровне освоения (менее 50% выполнения) проверяемых ими элементов содержания:

- проведение расчетов количества вещества, массы или объёма по количеству вещества, массе или объёму одного из реагентов или продуктов реакции; природные источники углеводородов: нефть и природный газ;
- взаимосвязь между основными классами органических веществ;
- проведение расчётов с использованием понятия «массовая доля вещества в растворе».

Однако следует заметить, что отклонение от требуемого показателя не является существенным и находится в диапазоне от 3 до 13%.

Два задания из трех (13 и 14) относятся к повышенному уровню сложности, поскольку при их выполнении от учащихся требова-

лось подробно записать весь ход выполнения задания: составить уравнения реакций и/или записать этапы решения расчётной задачи. Умения, проверяемые заданиями 13 и 14, являются комплексными. Так, например, в задании 13 наряду с анализом химической информации, содержащей сведения об изменениях, происходящих с веществами в ходе химической реакции, от учащихся еще требуется осуществить расчёты по уравнению реакции (см. пример 3).

Пример 3

Пропан сгорает с низким уровнем выброса токсичных веществ в атмосферу, поэтому его используют в качестве источника энергии во многих областях, например, в газовых зажигалках и при отоплении загородных домов. Какой объём углекислого газа (н.у.) образуется при полном сгорании 4,4 г пропана? Запишите подробное решение задачи.

Задание 14, проверяющее освоение элемента содержания «Взаимосвязь между основными классами органических веществ», предусматривало владение обучающимися знаниями о строении, получении и свойствах органических веществ и умением составлять уравнения реакции на основании представленной схемы, что также затрудняло выполнение данного задания.

Третье задание в приведенном перечне (15) – расчётная задача базового уровня сложности. При решении задачи от учащихся требовалось отобрать из условия необходимые данные и выполнить математические расчёты по формулам, что и вызвало существенные трудности у учащихся, ориентированных на поступление в вузы гуманитарного профиля.

В заключение следует подчеркнуть, что результаты выполнения работы в целом, групп заданий, проверяющих отдельные темы курса химии или групп заданий, проверяющие сформированность различных умений, дают образовательным организациям и учителям богатый материал для анализа результатов обучения, обогащения методического опыта, освоения новых подходов к проверке сформированности у обучающихся общеучебных умений, для совершенствования взаимодействия учителей в направлении формировании у учащихся универсальных учебных действий.

⁵ Демидова М.Ю. Компетентностно-ориентированные задания в естественнонаучном образовании. // Народное образование. – 2008. – №4. – С. 216–223.

Всероссийские проверочные работы по географии: особенности инструментария и основные итоги

**Амбарцумова
Элеонора Мкртычевна**

научный сотрудник Центра социально-гуманитарного образования ФГБНУ «ИСРО РАО», заместитель руководителя Федеральной комиссии по разработке КИМ для ГИА по географии, elamb@mail.ru

**Барабанов
Вадим Владимирович**

научный сотрудник Центра социально-гуманитарного образования ФГБНУ «ИСРО РАО», заместитель руководителя Федеральной комиссии по разработке КИМ для ГИА по географии, baraban44@yandex.ru

**Дюкова
Светлана Евгеньевна**

научный сотрудник Центра социально-гуманитарного образования ФГБНУ «ИСРО РАО», член Федеральной комиссии по разработке КИМ для ГИА по географии, s.dyukova@gmail.com

Ключевые слова: Всероссийская проверочная работа по географии; инструментарий ВПР, учебные достижения, анализ результатов.

В 2017 г. впервые была проведена Всероссийская проверочная работа (ВПР) по географии для учащихся 10–11 классов. Это еще один элемент развития национальной системы независимой оценки качества школьного образования в нашей стране.

Всероссийская проверочная работа по географии предназначена для итоговой оценки учебной подготовки выпускников, изучавших школьный курс предмета на базовом уровне. «В 11 классах ВПР проводятся для обучающихся, не выбравших ЕГЭ по соответствующим предметам. Это дает возможность оценить уровень подготовки обучающихся по этим предметам в конце 11 (или 10) класса. С другой стороны, образцы и описания ВПР позволяют еще в начале обучения в старших классах задать единые ориентиры изучения выпускниками «непрофильных» для них предметов, выделяя наиболее значимые для дальнейшей жизни вопросы курсов истории, биологии и других, составляющих основу среднего общего образования».¹ Содержание ВПР по географии определяется требованиями к уровню подготовки выпускников, зафиксированными в Федеральном компоненте государственных стандартов основного общего и среднего (полного) общего образования по географии (ФК ГОС). Отбор содержания, подлежащего проверке в проверочной работе, осуществляется в соответствии с разделом «Обязательный минимум содержания основных образовательных программ» ФК ГОС по географии.

¹ Кравцов С.С., Музаев А.А. Роль Всероссийских проверочных работ в системе контроля качества образования в Российской Федерации // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. Т. 1, № 5 (43). – С. 96–111.

При разработке инструментария ВПР был использован большой опыт разработки КИМ ГИА. Но при наличии многих общих черт ВПР и КИМ ГИА они обладают рядом особенностей, обусловленных современной трактовкой требования ФК ГОС «Использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для выявления и объяснения географических аспектов различных текущих событий и ситуаций; нахождения и применения географической информации, включая карты, статистические материалы, геоинформационные системы и ресурсы Интернета; правильной оценки важнейших социально-экономических событий международной жизни, геополитической и геоэкономической ситуации в России, других странах и регионах мира, тенденций их возможного развития; понимания географической специфики крупных регионов и стран мира в условиях глобализации, стремительного развития международного туризма и отдыха, деловых и образовательных программ, различных видов человеческого общения; понимания взаимосвязи учебного предмета с особенностями профессий и профессиональной деятельности, в основе которых лежат знания по данному учебному предмету».² Эта трактовка напрямую связана с внедрением деятельностного подхода в образовательный процесс в соответствии с новым стандартом и отражает основные идеи совершенствования школьного географического образования, зафиксированные в проекте Концепции развития географического образования в Российской Федерации.³

При разработке вариантов ВПР особое внимание уделялось реализации важнейшего дидактического принципа — связи образования с жизнью. Задания ВПР разрабатывались как контекстные; при отборе контекстов учитывался их обучающий и вос-

питательный потенциал, задания ВПР по географии были ориентированы на применение знаний, умений и навыков в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях.

Географические знания являются базовыми для выявления и решения проблем, возникающих в процессе взаимодействия человечества с окружающей средой, включая экономические, социальные и экологические, а умение применять географические знания для решения жизненно важных практических задач относится к числу важнейших предметных результатов изучения географии.

В ВПР по географии были включены задания, проверяющие овладение обучающимися некоторыми видами деятельности, сформированность которых до настоящего времени не оценивалась в рамках ГИА. К таким относится умение географического анализа и интерпретации текстовой информации (задания 14–16). Ниже приведен пример таких заданий.

Пример 1

Задания 14–16 выполняются с использованием приведённого ниже текста.

Новая приливная электростанция

Новую приливную электростанцию компания «РУСГИДРО» планирует построить в морском заливе на севере Хабаровского края. Новая приливная электростанция (ПЭС) не только обеспечит энергией потребителей Хабаровского края, но и создаст возможность для экспорта электроэнергии в Китай. В Хабаровский край имеет благоприятные условия для строительства приливных электростанций.

14. Назовите море, в заливе которого планируют построить ПЭС.

15. Назовите ещё один (кроме ПЭС, ветровых и ГЭС) тип электростанций, использующих возобновимые источники энергии (ВИЭ), построенных в России.

16. Объясните, почему Хабаровский край имеет благоприятные природные условия для строительства приливных электростанций.

При разработке таких мини-тестов (задания 14–16) были использованы научно-методические подходы, разработанные в последние годы в методике обучения геогра-

² Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Приказ Минобразования РФ от 5 марта 2004 г. №1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального, основного общего и среднего (полного) общего образования» – URL: <http://base.garant.ru/6150599/>

³ Концепция развития географического образования в Российской Федерации. Проект. URL: https://www.rgo.ru/sites/default/files/upload/konceptiya_razvitiya_geograficheskogo_obrazovaniya_v_rf_0.pdf

фии.⁴ Разработанные в соответствии с этими подходами мини-тесты позволяют оценить важнейшие составляющие предметной географической компетенции.⁵ Это умения локализовать географический объект или явление в пространстве — разместить описываемое в тексте событие или явление в ментальной пространственной модели мира, владение языком географии — географической терминологией, способность объяснить сущность, свойства, размещение в пространстве и причины географических процессов и явлений.

Также были разработаны задания, проверяющие сформированность умения аргументировано определять свою точку зрения по вопросам, связанным с сущностью, причинами и путями решения глобальных и региональных проблем развития Родины и всего человечества (задание 17), являющиеся важнейшими аспектами умения использовать географические знания в практической деятельности и повседневной жизни. Ниже приведен пример задания 17 и критерии его оценивания.

Пример 2

В январе 2015 г. уровень воды в озере Байкал впервые за 60 лет упал до критической отметки. В населённых пунктах, расположенных на восточных берегах озера, возникла сложная ситуация с водоснабжением из-за исчезновения воды в колодцах и угроза нарушения всей экологической системы озера. Относительно причин понижения уровня воды в озере существуют разные точки зрения. Одни специалисты указывают

⁴ Барabanов, В.В. Разработка заданий, для оценивания у выпускников уровня владения умения географического анализа и интерпретации текстовой информации // В сборнике: Трешниковские чтения 2016. Фундаментальные прикладные проблемы поверхностных вод суши. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти знаменитого российского океанолога, исследователя Арктики и Антарктики, академика Алексея Фёдоровича Трешникова. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова; Ульяновское областное отделение Русского географического общества. – 2016. – С.159–160.

Барabanов, В.В. Подходы к оцениванию уровня владения умениями географического анализа текстовой информации в образовательном процессе по географии // В сборнике: «Современное географическое образование: проблемы и перспективы»: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Изд-во «Экон-Информ». – 2016.

⁵ Барabanов, В.В. Задания компетентностной направленности на аттестационных экзаменах по географии. // Оценка качества образования. – 2008. № 6. – С. 38–46.

на естественные причины — особенности погодных условий в бассейне озера Байкал в 2014 г. Другие специалисты связывают понижение уровня воды в озере с работой построенной на Ангаре Иркутской ГЭС, естественным резервуаром воды для которой является озеро Байкал.

Выберите одну из упомянутых выше точек зрения и запишите рассуждения, подтверждающие эту точку зрения.

Данное задание оценивается по двум независимым критериям. Ниже приведены требования к полному верному ответу по каждому из этих критериев.

К1	Раскрытие причинно-следственных связей	2 балла
	В ответе приводятся рассуждения, подтверждающие точку зрения, согласно которой понижение уровня воды в озере связано с естественными причинами: полностью прослеживается цепочка связей между особенностью погодных условий и понижением уровня воды в озере: 1) небольшое количество атмосферных осадков; 2) уменьшение поверхностного и подземного стока в озеро. ИЛИ В ответе приводятся рассуждения, подтверждающие точку зрения, согласно которой понижение уровня воды в озере связано с работой Иркутской ГЭС: полностью прослеживается цепочка связей между работой Иркутской ГЭС и понижением уровня воды в озере: 1) количество выработанной электроэнергии на ГЭС зависит от объёма воды, пропущенной через турбины; 2) количество воды, пропущенной через турбины, равно количеству воды, забранной из озера Байкал	
К2	Географическая грамотность (Положительный балл по этому критерию выставляется только при положительном балле по критерию К2.)	1 балл
	Отсутствуют фактические и теоретические ошибки (ошибки в использовании географической терминологии, в демонстрации знаний о географических связях и закономерностях), ИЛИ присутствует не более одной фактической или теоретической ошибки	

Для выполнения заданий 17 на примере конкретных ситуаций, связанных с экологи-

ческим или экономическим развитием России или глобальными проблемами человечества, требовалось выбрать и обосновать выбор одной точки зрения из двух, предложенных в задании. Особенность выбираемых контекстов в том, что правильных или неправильных точек зрения не существует, а есть разные способы решения ситуации. Школьники должны были продемонстрировать умение применить сформированные в процессе обучения географии знания о географических закономерностях и взаимосвязях в реальной жизненной ситуации.

Содержание ВПР по географии основывается на нескольких содержательных линиях:

- Источники географической информации;
- Мировое хозяйство;
- Природопользование и геоэкология;
- Регионы и страны мира;
- География России.

В содержании работы представлены все темы базового курса географии, а также были включены некоторые вопросы по географии России из курса основной школы, имеющие большую мировоззренческую и общекультурную значимость, большое значение для патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности.⁶

В работе проверялось как знание географических фактов и закономерностей, так и умение работать с различными источниками географической информации, применять знания для объяснения различных событий и явлений в повседневной жизни.

Для ВПР разработаны документы, определяющие ее содержание: кодификатор содержания и перечень требований к уровню подготовки выпускников, достижение которых проверяется заданиями всероссийской проверочной работы по географии; описания и образцы вариантов, которые отражали возможное содержание проверяемого материала и умения, сформированность которых должны продемонстрировать выполняющие работу школьники. Материалы, регламентирующие разработку ВПР по географии представлены на сайте ФИПИ (<http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/vpr>).

Каждый вариант проверочной работы включает в себя 17 заданий, различающихся

формами и уровнями сложности. В работе используются задания с разными типами ответов:

- с кратким ответом в виде слова;
- на установление соответствия географических объектов и их характеристик;
- на запись в текст на месте пропусков слов из предложенного списка;
- с выбором нескольких правильных ответов из предложенного списка;
- на установление правильной последовательности элементов;
- с развёрнутым ответом.

Процедура ВПР предусматривает использование учащимися школьных географических атласов, а многие задания работы предполагают необходимость самостоятельного выбора географической карты и поиска информации, необходимой для решения практической или познавательной задачи. Такие задания были включены в ВПР, т.к. умение выбирать источник информации, адекватный выполняемой задаче, находить в нём нужные сведения очень важно для ориентирования в современном информационном потоке и является важным аспектом предметной географической подготовки обучающихся.

Формы заданий, используемых в ВПР, практически аналогичны формам заданий ГИА с кратким и с развёрнутым ответом. Для оценивания заданий с кратким ответом разработаны эталоны ответов, для заданий с развернутым ответом — критерии оценивания.

ВПР по географии в основном включают задания базового уровня (68% от максимально возможного балла за выполнение работы), но есть и задания повышенного уровня (32% максимально возможного балла). Это позволяет сделать картину среза уровня географического образования 10–11-классников более точной.

Проверку работ учащихся по разработанным критериям проводят учителя. Собранные по результатам проведения работы в 2017 году данные были статистически обработаны, что впервые позволило описать географическую подготовку выпускников средней школы, не планирующих в дальнейшем связать свою жизнь с географией. Результаты ВПР по географии могут быть использованы для выявления типичных недостатков в географической подготовке школьников и разработке возможных путей их корректировки в дальнейшем.

Всероссийскую проверочную работу по географии выполняли 328 871 учащийся 10-х

⁶ Решетникова О.А. Особенности всероссийских проверочных работ для 11-х классов. Педагогические измерения. – 2017. №1. – С.4–8.



Рис. 1

Таблица 1

Группа, количество баллов	Группа 1 (0–7 баллов)	Группа 2 (8–14 баллов)	Группа 3 (15–18 баллов)	Группа 4 (19–22 балла)
% выпускников	4,6	48,3	35,4	11,7

и 11-х классов из 83 регионов РФ и образовательных учреждений, находящихся за пределами РФ. Средний балл составил 14,1 при среднем проценте выполнении всех заданий работы 64%. При этом общий средний уровень выполнения группы заданий базового уровня сложности составил 75%, что позволяет сделать вывод об усвоении учащимися в целом требований образовательных стандартов на базовом уровне. Более 95,4% участников ВПР по географии продемонстрировали успешное выполнение заданий базового уровня сложности, что говорит об их овладении как содержанием предмета, так и умениями, сформированность которых проверялись на базовом уровне.

Остановимся на результатах ВПР-2017 по географии и общих недостатках подготовки обучаемых, выявленных проверочной работой.

Результаты ВПР по географии показали, что более 80% принимавших участие в ВПР школьников наиболее умеют выбирать картографические источники информации, необходимые для решения конкретных задач; могут определить регионы России по их рекреационному потенциалу; решать практико-ориентированные задачи, используя карту часовых зон России; использовать географические знания для локализации событий, о которых говорится в сообщениях СМИ; понимают типологические особенности населения и хозяйства развитых и развивающихся стран; знают географические особенности

природы России; знают особенности географии основных отраслей промышленности и сельского хозяйства России.

На рисунке 1 приведены средние проценты выполнения заданий ВПР по географии.

Несколько хуже (уровень выполнения 45–50%) выполнены задания, в которых проверялось умение использовать географические знания для объяснения событий повседневной жизни. Недостаточно хорошо (уровень выполнения менее 40%) участники ВПР по географии справились с заданиями, проверяющими сформированность умений определять тенденции социально-экономического развития отдельных стран на основе анализа статистических материалов; объяснять тенденции изменения обеспеченности стран основными видами ресурсов для развития промышленности на основе анализа статистических материалов; уметь формулировать и аргументировать свою точку зрения по вопросам, связанным с сущностью, причинами и путями решения важнейших глобальных проблем развития человечества.

На основании результатов выполнения ВПР были выделены четыре группы выпускников, различающиеся уровнем географической подготовки (табл. 1).

На рисунках 2 и 3 приведены показатели выполнения заданий ВПР обучающимися с различным уровнем подготовки (на горизонтальной кале обозначены номера заданий в работе).

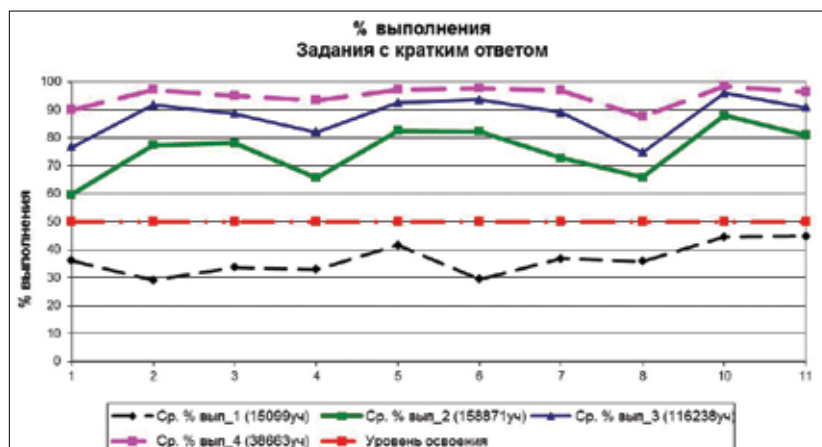


Рис. 2

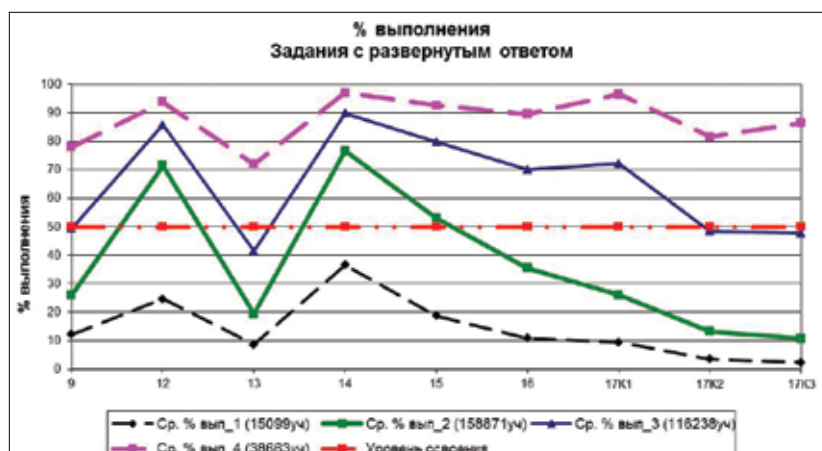


Рис. 3

Учащиеся группы 1, составившие 4,6% от общего числа участников ВПР по географии, не продемонстрировали достижение ни одного из требований ФК ГОС. Географические знания таких участников ВПР фрагментарны, часто основаны на обыденных представлениях.

Учащиеся группы 2 составили почти половину (48,3%) от общего числа участников ВПР по географии. Они знают основные географические термины и понятия; знают и понимают особенности природы, населения и хозяйства России и её отдельных регионов; отдельных регионов и стран мира; имеют представление об основных направлениях миграций населения мира; умеют использовать картографические, статистические и текстовые источники географической информации для поиска и извлечения информации, представленной в явной форме; умеют применять географические знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для определения различий во времени, чтения карт

различного содержания. К недостаткам их подготовки следует отнести несформированность умения выявлять причинно-следственные связи между географическими объектами, процессами и явлениями. Они затрудняются применить знания для интерпретации и объяснения географических аспектов социально-экономических событий окружающей действительности, сформулировать и аргументированно представить собственную точку зрения по важнейшим вопросам глобальных проблем человечества, проблемам экологически устойчивого развития России.

Учащиеся группы 3 составили более трети (35,4%) от общего числа участников ВПР по географии. Они демонстрируют достижение почти всех требований стандарта на базовом уровне. По сравнению с группой 2 их подготовка характеризуется более глубоким знанием и пониманием фактологического и теоретического материала. Очень важно, что учащиеся этой группы успешно применяют географические знания для интерпретации и

объяснения географических аспектов социально-экономических событий окружающей действительности. Основным недостатком их подготовки, продемонстрированным по результатам ВПР, является неумение объяснять изменения социально-экономического развития стран мира на основе интерпретации географической информации, представленной в статистических источниках. Относящиеся к этой группе учащиеся затрудняются достаточно полно аргументировать свою точку зрения по важнейшим вопросам глобальных проблем человечества, проблемам экологически устойчивого развития России.

Учащиеся группы 4 составили 11,7% участников ВПР. Эти учащиеся продемонстрировали овладение всеми требованиями образовательных стандартов. Они обладают развитым аналитическим мышлением, способны применить имеющиеся у них знания для решения субъективно новых задач. Умеют аргументированно представить свою точку зрения по важнейшим вопросам глобальных проблем человечества, проблемам экологически устойчивого развития России.

Анализ результатов выполнения всеми группами учащихся заданий ВПР, предполагающих использование карт географических атласов как источников информации или средств уточнения информации, позволяет сделать предположение, что не все выпускники умеют подбирать и использовать доступные источники информации. Это предположение основано на анализе выполнения нескольких заданий. В частности, на определение региона (субъекта РФ) по описанию его рекреационного потенциала. Для выполнения этих заданий достаточно было сопоставить тематические или комплексные карты с картой административно-территориального деления России. Видимо, выполнявшие ВПР школьники не смогли увидеть этот путь решения поставленной задачи или не владеют умением сопоставлять карты.

Еще один из возможных недостатков географической подготовки выпускников, выявленных ВПР, – недостаточная сформированность умения проецировать особенности природы на хозяйственную деятельность человека. Так, наиболее сложными оказались задания на сравнение продолжительности ледостава и навигации на реках России, при выполнении которых требовалось применить знания о климатических особенностях регио-

нов для выявления особенностей хозяйственной деятельности в них.

Результаты ВПР позволяют констатировать некоторые особенности состояния географической подготовки выпускников на момент работы. Диагностировать причины указанных недостатков не представляется возможным, для этого нужно проводить специальные работы.

Анализ результатов ВПР позволяет говорить о том, что при изучении географии необходимо формировать, развивать и оценивать сформированность не только определённой системы географических знаний и предметных умений, но и комплекса познавательных универсальных учебных действий, в соответствии с требованиями ФГОС. «В связи с переходом системы образования на ФГОС в системе контроля и оценки образовательных достижений обучающихся осуществляется переход к контрольным измерительным материалам (КИМ), реализующим системно-деятельностный подход, включающим задания преимущественно практико-ориентированного характера».⁷

В целях профилактики типичных ошибок можно рекомендовать использовать в образовательном процессе задания не только на поиск и выявление информации, представленной в явном виде, формулирования прямых выводов на основе фактов, имеющихся в тексте, но и задания на анализ, интерпретацию и обобщение информации, выявление логических выводов на основе содержания текста, а также задания, нацеленные на формирование умений использовать информацию из текста для решения различного круга задач с привлечением ранее полученных географических знаний.

ВПР как часть действующей системы научно-обоснованной проверки результатов образования обучающихся должна стать эффективным средством обратной связи, так как её целью является не только объективное оценивание достигнутых результатов, но и содействие восполнению выявленных пробелов и на основе интерпретации результатов – коррекция и совершенствование содержания и методов обучения.

⁷ Амбарцумова, Э.М. Использование учителем современных форм контроля и оценки образовательных достижений обучающихся на уроках географии (по результатам анкетирования) // География в школе. – 2017. № 5. – С.46–49.

Формирование кадрового резерва для системы государственного контроля (надзора): проблемы и перспективы

**Алтыникова
Наталья Васильевна**

кандидат педагогических наук,
проректор по стратегическому развитию
Новосибирского государственного педагогического
университета, altynikova@yandex.ru

**Семченко
Евгений Евгеньевич**

кандидат экономических наук,
начальник управления надзора и контроля
за деятельностью органов исполнительной власти
субъектов Российской Федерации, Рособrnadzor,
rochta@obrнадzor.gov.ru

Ключевые слова: контрольно-надзорная деятельность, органы исполнительной власти, переданные полномочия, качество образования, Рособrnadzor, обучение экспертов, кадровый резерв.

Контрольно-надзорная деятельность в сфере образования является важнейшим механизмом управления качеством образования в России. Вместе с тем в стране существует нехватка квалифицированных экспертов, обеспечивающих эффективность этой работы. Кроме того, есть и ряд общих проблем, в первую очередь связанных с отсутствием необходимого методического обеспечения для проведения обучения экспертов, а также с недостаточной регламентированностью работ по привлечению, подготовке, аттестации и организации работы экспертов.

Следует также отметить, что в настоящее время в Российской Федерации отсутствуют нормы, регламентирующие вопросы привлечения экспертов для участия в процедурах государственного контроля (надзора) за органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими управление и переданные полномочия в сфере образования. Статус эксперта, привлекаемого к мероприятиям по контролю и надзору, однозначно нормативно не определен:

- нет достаточной законодательной базы, позволяющей определить вид экспертизы, для которой необходимо привлечение эксперта,
- не определены квалификационные требования к будущим экспертам,
- не закреплен порядок проведения квалификационного экзамена,
- отсутствуют необходимые механизмы и методические материалы для обучения экспертов.

Такое положение дел не позволяет применить установленные положения об оплате услуг экспертов и экспертных организаций, а также возмещать расходы, понесенные экспертами в связи с участием в мероприятиях по контролю и надзору.

Модели привлечения и аттестации экспертов на федеральном уровне, а также методические материалы в части полномочий по лицензированию образовательной деятельности и контроля качества образования были в свое время разработаны и апробированы в рамках государственного контракта от 26 июня 2015 года № Ф-09-к-2015 по программе ФЦПРО. Однако на сегодняшний день они требуют существенной доработки.

Отдельно необходимо отметить проблемы подготовки кадров для системы государственного контроля (надзора). На сегодняшний день в вузах отсутствуют профильные направления подготовки при том, что в каждом субъекте Российской Федерации функционируют органы, осуществляющие контроль-надзорную деятельность.

Для решения вышеперечисленных проблем Рособрназором в 2017 году в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы был реализован проект «Формирование кадрового резерва для системы государственного контроля (надзора)» (Государственный контракт № Ф-31-к-2017 от 11.09.2017 года). Проект осуществлялся в соответствии с мероприятием 5.1. «Развитие национально-региональной системы независимой оценки качества общего образования через реализацию пилотных региональных проектов и создание национальных механизмов оценки качества» и задачей 5 «Формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов» ФЦПРО.

Работы в рамках проекта были направлены на формирование кадрового резерва для системы государственного контроля (надзора) в системе общего образования. В ходе проекта решались следующие задачи.

1. Разработка и совершенствование методических материалов, а также проведение обучения лиц, претендующих на получение статуса эксперта, привлекаемого к процедурам контроля (надзора).

2. Разработка методических материалов и организация обучения лиц по образовательной программе дополнительного профессионального образования (включая проведение обязательных стажировок), направленной на деятельность в области государственного контроля (надзора) в системе общего образования.

3. Подготовка предложений по совершенствованию нормативной правовой базы и методического обеспечения в части привлечения и организации деятельности экспертов, привлекаемых к процедурам контроля (надзора) за деятельностью органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих переданные полномочия.

Выполнение работ осуществлялось в следующей последовательности.

- Совершенствование методических материалов для проведения обучения лиц, претендующих на получение статуса эксперта, привлекаемого к процедурам контроля (надзора), в части полномочий по лицензированию образовательной деятельности и контролю качества образования, а также к процедурам контроля за ходом проведения государственных итоговых аттестаций.

- Разработка методических материалов для обучения лиц, претендующих на получение статуса эксперта, привлекаемого к процедурам контроля (надзора), в части полномочий по государственному надзору в сфере образования.

- Разработка методических материалов для организации обучения лиц по образовательной программе дополнительного профессионального образования, направленной на деятельность в области государственного контроля (надзора).

- Разработка и экспертиза фонда оценочных средств для проведения процедур текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации по образовательной программе дополнительного профессионального образования, направленной на деятельность в области государственного контроля (надзора).

- Проведение обучения лиц, претендующих на получение статуса эксперта, привлекаемого к процедурам государственного контроля (надзора).

- Организационное и консультационное сопровождение участия обученных лиц, претендующих на получение статуса эксперта, в процедурах государственного контроля (надзора).

- Отбор и организация обучения лиц в соответствии с модулями разработанной образовательной программы, направленной на деятельность в области государственного контроля (надзора)

- Разработка механизма учета подготовленных кадров в автоматизированной системе

контрольно-надзорной деятельности за образовательными организациями (АКНД ОО).

Подготовка предложений по совершенствованию нормативной правовой базы и методического обеспечения в части привлечения и организации деятельности экспертов, привлекаемых к процедурам контроля (надзора).

Проект реализовывался на базе Новосибирского государственного педагогического университета совместно с Министерством образования, науки и инновационной политики Новосибирской области. В ходе реализации настоящего проекта с учетом уже имеющихся наработок в соответствии с требованиями государственного контракта нами получены следующие основные результаты.

1. Усовершенствованы методические материалы для проведения обучения лиц, претендующих на получение статуса эксперта, привлекаемого к процедурам контроля (надзора), в части полномочий по лицензированию образовательной деятельности и контролю качества образования, а также к процедурам контроля за ходом проведения государственных итоговых аттестаций. Процесс совершенствования базировался на анализе методических и иных материалов, разработанных в рамках государственных контрактов от 24.07.2015 № Ф-09-кк-2015 и от 28.08.2014 № Ф-37-кк-2014 для проведения обучения лиц, претендующих на получение статуса эксперта, привлекаемого к процедурам контроля (надзора), в части собственных и переданных полномочий по лицензированию образовательной деятельности, контролю качества образования, а также к процедурам контроля за ходом проведения государственных итоговых аттестаций.

2. Разработаны и изданы следующие методические материалы для обучения лиц, претендующих на получение статуса эксперта, привлекаемого к процедурам контроля (надзора), в части полномочий по государственному надзору в сфере образования:

- Государственный контроль (надзор) в сфере общего образования: методическое пособие¹;

¹ Государственный контроль (надзор) в сфере общего образования: методическое пособие / Н.В. Алтыникова, И.В. Барматина, Е.Ю. Булыгина, Л.Г. Волкова, Е.Б. Марущак, А.А. Музаев, Н.П. Юсупова; Мин-во образования и науки РФ; Фед. служба по надзору в сфере образования и науки; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – Ч. 1. – 100 с.

- Государственный контроль (надзор) в сфере дошкольного образования: методическое пособие²;

- Государственный контроль (надзор) в сфере дополнительного образования детей и взрослых: методическое пособие³;

- Государственный контроль (надзор) за деятельностью органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования: методическое пособие.⁴

3. Разработана и реализована программа повышения квалификации «Деятельность в сфере государственного контроля (надзора) в образовании» (объем подготовки 24 часа) для обучения лиц, претендующих на получение статуса эксперта. Всего обучено 874 человека из 69 субъектов Российской Федерации. Для обеспечения дистанционного сопровождения обучения каждому слушателю был создан электронный личный кабинет, в котором были размещены все необходимые учебно-методические и информационные материалы, видеозаписи выступления преподавателей, входной и итоговый тесты и др.

4. Разработаны методические материалы для организации обучения лиц по образовательной программе дополнительного профессионального образования, направленной на деятельность в области государственного контроля (надзора), включающих в себя:

- аргументированное описание целесообразности и преимуществ для слушателей и образовательных организаций, осуществля-

² Государственный контроль (надзор) в сфере дошкольного образования: методическое пособие / Н.В. Алтыникова, И.В. Барматина, Е.Ю. Булыгина, Л.Г. Волкова, Е.Б. Марущак, А.А. Музаев, Н.П. Юсупова; Мин-во образования и науки РФ; Фед. служба по надзору в сфере образования и науки; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – Ч. 2. – 66 с.

³ Государственный контроль (надзор) в сфере дополнительного образования детей и взрослых: методическое пособие / Н.В. Алтыникова, И.В. Барматина, Е.Ю. Булыгина, Л.Г. Волкова, Е.Б. Марущак, А.А. Музаев, Н.П. Юсупова; Мин-во образования и науки РФ; Фед. служба по надзору в сфере образования и науки; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – 71 с.

⁴ Государственный контроль (надзор) за деятельностью органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования: методическое пособие / Н.В. Алтыникова, И.В. Барматина, Е.Ю. Булыгина, Л.Г. Волкова, Е.Б. Марущак, А.А. Музаев, Н.П. Юсупова; Мин-во образования и науки РФ; Фед. служба по надзору в сфере образования и науки; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – 34 с.

ющих образовательную деятельность, реализации образовательной программы дополнительного профессионального образования, направленной на деятельность в области государственного контроля (надзора) в сфере общего образования;

- справку о системе государственного контроля (надзора) в системе общего образования в Российской Федерации;

- образовательную программу дополнительного профессионального образования «Деятельность в сфере государственного контроля (надзора) в образовании» (на 250 часов, состоящая из 5 модулей, включающая стажировку на 72 часа);

- содержание лекционных и практических занятий по каждому модулю;

- вопросы для самопроверки по каждому модулю.

5. Проведены разработка и экспертиза фонда оценочных средств для проведения процедур текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации по образовательной программе дополнительного профессионального образования, направленной на деятельность в области государственного контроля (надзора), включающего в себя:

паспорт фонда оценочных средств (спецификация). Спецификация должна содержать: информацию о структуре работы, ее назначении, количестве заданий, их распределении по уровням сложности, примерном времени выполнения каждого задания, системе оценивания. Кроме того, спецификация должна содержать план работы – общее описание каждого задания, включенного в работу: уровень сложности, максимальный балл за выполнение, тип задания (с кратким ответом, с выбором ответа и т.д.);

- перечень оценочных средств для текущего контроля и промежуточной аттестации с примерами отдельных заданий (всего не менее 30);

- комплекты заданий для оценки слушателей в рамках каждого из 5 модулей (для каждого модуля не менее 2 комплектов, содержащих по 20 заданий);

- шкалы оценивания результатов освоения программы с указанием критериев и показателей оценки, а также количества баллов;

- программу и фонд оценочных средств для итоговой аттестации (50 заданий, сгруппированных по 5 вариантам, по 10 вопросов в 1 варианте).

6. Обеспечено организационное и консультационное сопровождение участия 10 человек, обученных по программе повышения квалификации «Деятельность в сфере государственного контроля (надзора) в образовании» и претендующих на получение статуса эксперта, в 22-х процедурах проверок, проводимых региональными органами исполнительной власти и Рособrnадзором.

7. Проведен отбор и организация обучения лиц (39 человек) для обучения по программе профессиональной переподготовки «Деятельность в сфере государственного контроля (надзора) в образовании» по двум учебным модулям программ и одному модулю стажировки.

8. Разработан механизм учета подготовленных кадров в автоматизированной системе контрольно-надзорной деятельности за образовательными организациями (АКНД ОО), включающего в себя: регламент (Порядок) заполнения данных о лицах, претендующих на получение статуса эксперта, включающий порядок сбора и актуализации данных; перечень атрибутов лиц; перечень допустимых значений справочников (в случае наличия справочников); образец согласия лица, претендующего на получение статуса эксперта, на обработку его персональных данных.

9. Подготовлены предложения по совершенствованию нормативной правовой базы и методического обеспечения в части привлечения и организации деятельности экспертов, привлекаемых к процедурам контроля (надзора). Разработанные методические материалы и предложения могут быть использованы:

- образовательными организациями и Рособrnадзором в качестве нормативной и учебно-методической основы для повышения квалификации педагогических работников по вопросам контрольно-надзорной деятельности в образовании;

- органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации при организации деятельности экспертов, осуществляющих государственный контроль (надзор в образовании); для обеспечения учета подготовленных кадров в автоматизированной системе контрольно-надзорной деятельности за образовательными организациями;

- вузами для осуществления профессиональной подготовки и переподготовки кадрового резерва для сферы государственного контроля (надзора); для организации науч-

но-исследовательской деятельности в области контрольно-надзорной деятельности в сфере образования.

В ходе реализации проекта все разработываемые материалы подвергались открытой экспертизе профессионального сообщества и получили положительную оценку. Кроме того, промежуточные результаты данного проекта были обсуждены на Всероссийском совещании «Итоги проведения ГИА 2017 года и задачи на новый учебный год». Основные результаты проекта опубликованы в виде 4-х методи-

ческих пособий и освещены в средствах массовой информации. Представители экспертного профессионального сообщества отмечают, что результаты проекта имеют большую практическую значимость для органов исполнительной власти, обеспечивающих управление в сфере образования (Минобрнауки России, Рособрнадзор, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих переданные полномочия в сфере образования), а также экспертов, занятых в процедурах контрольно-надзорных мероприятий.

Разработка подходов к оцениванию итогового сочинения образовательными организациями высшего образования

Полежаева Мария Викторовна

кандидат педагогических наук, начальник отдела научно-методической экспертизы и психометрических исследований ФГБНУ «ФИПИ»

Симкин Виктор Николаевич

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник отдела научно-методической экспертизы и психометрических исследований ФГБНУ «ФИПИ», kim@fipi.ru

Ключевые слова: задания с развернутым ответом, схема оценивания, итоговое сочинение, критерии, дескриптор, аналитическое и холистическое оценивание.

Итоговое сочинение (изложение) как допуск к государственной итоговой аттестации (ГИА) выпускников образовательных организаций, реализующих программы среднего общего образования, впервые было введено в 2014/2015 учебном году. Основная цель итогового сочинения – выявление у обучающихся умения мыслить, анализировать и доказывать свою позицию с опорой на самостоятельно выбранные произведения отечественной и мировой литературы.

В соответствии с Порядком приема в вузы¹ при приеме на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета организация высшего образования может добавлять в общий балл ЕГЭ баллы за оценку, выставленную ею по результатам проверки итогового сочинения, являющегося условием допуска к ГИА.

Образовательная организация высшего образования вправе разработать собственные критерии оценивания итогового сочинения, в том числе на основе предложенных Федеральным институтом педагогических измерений. В этой статье рассмотрены подходы, которыми рекомендуется руководствоваться при этом.

Что такое схема оценивания?

Как правило, описательные схемы оценивания разрабатываются для руководства анализом продукта или процессов, характеризующих учебные достижения. Обычно они применяются там, где необходимо качественное суждение в оценивании широкого круга субъектов или действий. Оценивание письменного текста можно привести в качестве общего примера применения схем оценивания.

¹ Порядок приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры. Утвержден приказом Минобрнауки России от 14.10.2015 № 1147 (ред. от 31.07.2017) // URL: <http://base.garant.ru/71238710/>

Суждения относительно качества определенного письменного текста могут варьироваться в зависимости от критериев, которых придерживается конкретный оценивающий. У одного оценивающего могут превалировать лингвистические характеристики текста, в то время как другой оценивающий будет уделять больше внимания степени убедительности аргументации. Высококачественное эссе, скорее всего, будет отличать комбинация этих и других факторов. Разработав предварительно схему для оценочного процесса, мы сможем понизить его субъективность.

Когда схемы оценивания являются приемлемым оценочным инструментом?

Схемы оценивания — одна из альтернатив, доступных для оценки развернутых ответов. Они основаны на дескриптивных шкалах и позволяют оценить степень, в которой выражено соответствие определенному критерию.

То, является ли применение схем оценивания обоснованным, зависит от цели оценивания. Оценочные схемы имеют как минимум два достоинства в оценочном процессе. Во-первых, они позволяют исследовать степень соответствия определенному критерию; во-вторых, они предоставляют авторам работ обратную связь, позволяющую им совершенствоваться на основе полученной информации. Если эти достоинства отвечают цели оценивания, тогда оценочные рубрики, вероятно, являются адекватным оценочным средством.

Какие бывают виды схем оценивания?

Применяются разные типы схем оценивания. То, какой тип приемлем в конкретной ситуации, также зависит от цели оценивания. Как правило, рассматриваются различия между схемами оценивания, с одной стороны, холистическими и аналитическими, с другой стороны, обобщенными и специализированными.

В начальной фазе разработки оценочной схемы разработчик должен определить, что станет оценочным критерием. Например, два фактора, которые можно рассматривать при оценке письменной работы, — это грамматическая корректность и степень убедительности аргументации.

Аналитическая оценочная рубрика, во многом напоминающая контрольный лист, позволяет отдельно оценивать каждый из этих факторов. Каждый критерий оценивается по отдельной дескриптивной шкале.

Холистическая схема может быть трансформирована и содержать отдельный набор критериев для оценки, например, убедительности аргументации. Такая трансформация приведет к появлению аналитической схемы с двумя факторами: качество письменной речи и убедительность аргументации. Каждый фактор будет оценен отдельным баллом. Часто числовые значения приписываются в оценке каждого критерия.

Как пояснялось выше, преимущество применения схемы оценивания, в отличие от просто взвешенного балла, заключается в том, что схемы содержат описание того, что ожидается от испытуемого на каждом уровне. Испытуемые могут использовать эту информацию для совершенствования своих достижений в будущем.

В некоторых случаях бывает невозможно разбить оценку на отдельные факторы. Когда наблюдается наложение наборов критериев для оценки разных факторов, холистическая схема оценивания может быть предпочтительней аналитической. В холистической схеме критерии рассматриваются в сочетании на единой дескриптивной шкале, то есть производится целостное оценивание по заданным признакам. Холистические оценочные схемы способствуют более широким суждениям относительно качества процесса или продукта.

Выбор применения аналитической схемы оценивания не исключает возможности присутствия холистического фактора. Холистическое суждение может быть встроено в аналитическую схему как одна из оцениваемых категорий. Одной из проблем здесь является то, что наложение критериев, установленных для холистического суждения, на другие оцениваемые факторы становится неизбежным. Когда одной из целей оценивания является присвоение общего балла, такое наложение должно быть внимательно отслежено и проконтролировано. Оценивающий должен определить, получают ли в результате наложения определенные критерии больший вес, чем предполагалось изначально. Другими словами, оценивающий должен проследить за тем, чтобы испытуемый не был непредумышленно излишне наказан за определенную ошибку.

Как разрабатываются схемы оценивания?

Первый шаг в разработке схемы оценивания представляет собой четкое определение качеств, которые должны быть продемонстрированы испытуемым для подтверждения достижения требуемого уровня умения в соответствующей области. Эти качества, выраженные в *критериях*, будут представлять их высший уровень.

Затем нужно будет принять решение относительно того, как лучше получить требуемую информацию – с помощью холистической или аналитической схемы. Если принимается решение в пользу аналитической схемы оценивания, тогда каждый критерий рассматривается отдельно и разрабатываются описания разных уровней на шкале. Эта процедура приводит к появлению отдельных описательных схем для каждого оцениваемого фактора. Для холистических оценочных рубрик рассматривается набор критериев для всех уровней единой шкалы, которая становится результатом процедуры разработки.

Следующий этап – разработка и написание дескрипторов для выбранного вида шкалы. Общие требования к дескрипторам можно представить следующим образом:

1. *Позитивность*. Желательно, чтобы дескриптор описывал то, что умеет делать участник, а не то, чего он не сделал, в чем ошибся.
2. *Определенность*. Дескриптор должен быть четким, не содержать неопределенность («Участник в той или иной форме...» – пример не вполне удачной формулировки).
3. *Ясность*. Дескриптор должен быть понятен тому, кому он предназначен.
4. *Краткость*. Дескриптор не должен содержать нерелевантную информацию.
5. *Независимость*. Каждый дескриптор должен быть понятен без ссылок на другие. К сожалению, достаточно распространенная ошибка – использование в описании одной характеристики ссылок на параметры, оцениваемые в этой же схеме отдельно.

После определения критериев высшего уровня внимание разработчика может быть переключено на определение минимально допустимого уровня. Какое решение будет представлять очень ограниченное, но минимально допустимое понимание оцениваемого концепта? Различие между критериями для высшего уровня решения и минимально допустимого с большой долей вероятности обозначит кри-

терии для среднего уровня. Такой подход приведет к трем уровням оценивания.

Если есть потребность в более широком разграничении, можно начать сравнение критериев для каждого из определенных оценочных уровней. Такая процедура сравнения может продолжаться до получения желаемого количества уровней оценки или до того момента, когда проведение различий между критериями становится невозможным. Если значимых различий между оцениваемыми категориями уже нельзя сделать, создание дополнительных категорий оценки следует прекратить. Лучше иметь меньшее количество значимых уровней категорий, чем большое количество таких, разницу между которыми очень трудно обозначить.

Каждую оценочную категорию следует определять, используя описание результатов деятельности, а не суждения о деятельности. Например, «текст испытуемого не содержит орфографических ошибок», предпочтительнее, чем «хорошая орфографическая грамотность». Слово «хорошая» требует от эксперта субъективного суждения, в то время как фраза «не содержит ошибок» позволяет сделать однозначный вывод. Формулировки рубрик требуют проверки привлечения группы экспертов для проверки. Различия в оценке, произошедшие вследствие нечетких формулировок, должны быть устранены.

Рекомендуемые критерии оценивания итогового сочинения организациями, реализующими образовательные программы высшего образования

Подходы к анализу результатов итогового сочинения были рассмотрены в статье Е.А. Зининой, Т.В. Браги². Большая работа над критериями оценивания сочинения по литературе идет в рамках разработки перспективной модели КИМ ЕГЭ по литературе³. При разработке подходов к оцениванию итогового сочинения исходили из того, что критерии должны согласовываться с принципом объективности оценивания сочинения. Итоговое сочинение,

² Зинина Е.А., Брага Т.В. Организационные и методические подходы к проведению и анализу итогового сочинения в субъектах Российской Федерации. // «Педагогические измерения» – 2017. – №2. – С. 86–90.

³ Зинин С.А. Итоговый экзамен по литературе и методика преподавания предмета: стратегия «обратной связи» // «Педагогические измерения» – 2017. – №1. – С. 27–31.

с одной стороны, носит надпредметный характер, то есть нацелено на проверку общих речевых компетенций обучающегося, выявление уровня его речевой культуры, оценку умения выпускника рассуждать по избранной теме, аргументировать свою позицию. С другой стороны, оно является литературоцентричным, так как содержит требование построения аргументации с обязательной опорой на литературный материал.

Для оценивания итогового сочинения предлагается использовать аналитическую шкалу с выделением следующих критериев:

- *Соответствие теме*
- *Аргументация. Привлечение литературного материала*
- *Композиция*
- *Качество речи*
- *Оригинальность сочинения*
- *Речевые нормы*
- *Орфографические нормы*
- *Пунктуационные нормы*
- *Грамматические нормы*
- *Фактическая точность в фоновом (не литературном) материале*

Холистическая интерпретация схемы говорит о том, что от испытуемых ожидается сочинение, отвечающее следующим требованиям:

«Участник раскрывает тему сочинения или в той или иной форме рассуждает на предложенную тему, выбрав убедительный путь её раскрытия (например, отвечает на вопрос, поставленный в теме, или размышляет над предложенной проблемой и т.п.), коммуникативный замысел сочинения выражен ясно. Участник при раскрытии темы сочинения строит рассуждение на основе произведения (произведений) отечественной или мировой литературы по собственному выбору, показывая разный уровень осмысления литературного материала: от элементов смыслового анализа (например, тематика, проблематика, сюжет, характеры и т.п.) до комплексного анализа художественного текста в единстве формы и содержания; выбор литературного произведения и аспекты его анализа оправданны с точки зрения темы;

допущено не более 1 фактической ошибки, связанной со знанием литературного материала (ошибка в написании автора и названия произведения, имен персонажей и топонимов произведения, в изложении сюжетной линии, литературных и исторических фактов и

т.п.). Сочинение отличается композиционной цельностью, логичностью изложения мыслей и соразмерностью частей, внутри смысловых частей нет нарушений последовательности и необоснованных повторов мысли. Сочинение характеризуется творческим, нестандартным подходом к раскрытию темы (присутствуют интересные мысли, или неожиданные и вместе с тем убедительные аргументы, или оригинальные наблюдения и проч.) или яркостью стиля. Речевых ошибок нет, или допущено 1–2 речевые ошибки. Орфографических ошибок нет, или допущена 1 ошибка. Пунктуационных ошибок нет, или допущена 1 ошибка. Грамматических ошибок нет, или допущена 1 грамматическая ошибка. Фактические ошибки отсутствуют»⁴.

Типичные ошибки при разработке критериев

В рамках заданной структуры вузы применяют (исходя из своих условий) варианты схем оценки сочинения, которые порой не вписываются в предложенные рекомендации. При корректировке рекомендуемых критериев или создании собственных критериев вузы вправе отражать свои специфические требования к абитуриентам через систему оценивания итоговых сочинений.

Так, некоторые вузы практикуют использование рекомендуемых критериев с изъятием какой-либо их части. Например, проводится оценивание содержания без учета грамотности или оценивание речевого оформления сочинения без оценки его содержания. Иногда вводятся специфические критерии, такие как: «Соблюдение этических норм»; «Филологическая компетентность», «Знание текстов художественного произведения и/или фактов истории, культуры».

Многие решения не вызывают возражений. Вместе с тем анализ вузовских критериев позволил выявить ряд типичных ошибок, которые существенно искажают компаративность представляемых результатов. Приведем ряд примеров.

1. *Повышение планки требований* (увеличивается минимальный объем сочинения, тре-

⁴ Письмо Рособнадзора от 12.10.2017 №10-718. Приложение 4. Критерии оценивания итогового сочинения (изложения). // URL: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/itog_soch/10-718_v_oiv_o_napraavlennii_mr_po_sochineniyu_2017-2018_uchebnyy_god.pdf

буются ссылки на большее число литературных источников) или *добавление в оценивание требований*, выходящих за пределы инструкции по написанию сочинения.

Пример 1

Критерий «Культурологическая и/или филологическая компетентность». Обучающийся применяет термины и понятия литературоведения, культурологии, искусствоведения в качестве инструмента интерпретации и анализа — 1 балл.

2. *Неоправданное объединение рекомендованных критериев («Речевое оформление и грамотность», «Самостоятельность написания и соответствие теме», «Содержание и речь»).*

Пример 2

Оценка качества речи, грамотности сочинения: стилистическое, речевое оформление текста, степень свободного владения речью, соблюдение основных орфографических, пунктуационных и грамматических норм (в совокупности не более 15 ошибок) от 0 до 1 балла.

3. *Отсутствие некоторых важных для отбора абитуриентов критериев (оценивание по первым пяти критериям без проверки соблюдения речевых, орфографических, пунктуационных и грамматических норм. Возможно для некоторых специальностей это решение было бы оправдано, но в этом случае речь шла о приеме на профиль «Филологическое образование» (русский язык и литература) направления бакалавриата «Педагогическое образование».*

4. *Отсутствие «отсекающих» требований (при 0 баллов за соответствие теме сочинение оценивается по другим критериям).*

5. *Отсутствие необходимой дифференциации абитуриентов.*

Пример 3

Используется зачетная система: по 5 критериям ставятся не баллы, а зачет-незачет.

Пример 4

За сочинение ставится от 0 до 3 баллов, оценивание холистическое, отметка зависит от содержания и грамотности.

Пример 5

Сочинение оценивается по двум критериям: содержание и качество речи, грамотность: максимальный балл по каждому критерию — 1.

6. *Высокий уровень обобщения аспектов оценивания (1–0 баллов — за содержание; 1–0 — за качество речи (вариант 1–0 баллов — за грамотность)).*

7. *Неоправданное присвоение критериям весовых коэффициентов (оценивание по критерию не 0–1–2, а 0–5–10, по другому критерию 0–5–10–15 и т.д.). Данный подход ведет к снижению надежности измерения.*

8. *Упрощение критериев («Глубина баллов» по всем критериям: 1–0).*

9. *Дробность оценивания (1–0,5–0 б).*

10. *Невнятность.*

Пример 6

1–2 ошибки — 5 баллов;

2–3 ошибки — 4 балла;

4–5 ошибок — 3 балла;

6–7 ошибок — 2 балла;

8–9 ошибок — 1 б. (0 баллов нет).

Пример 7

В сочинении сделано допустимое/недопустимое количество ошибок.

11. *Громоздкость формулировок критериев.*

Пример 8

K2. Аргументация. Привлечение литературного материала

3 балла может быть выставлено, если есть прямой и счерпывающий ответ по теме, обнаружено отличное знание и глубокое понимание текста художественного произведения, а также умение пользоваться литературным материалом для раскрытия темы, давать оценку излагаемым фактам, композиционно стройно, логически последовательно и аргументировано излагать свои мысли, писать правильным и выразительным литературным языком. Орфографические, пунктуационные, речевые, грамматические и фактические ошибки либо отсутствуют вообще, либо обнаружены единичные нарушения норм письменной речи. <...>

2 балла ставится за сочинение, в котором дан *схематичный* ответ на тему сочинения, допущены *отклонения* от темы, *неточности* в изложении фактического материала, *нарушения* последовательности изложения мыслей. Обнаружено *не более 4* (суммарно) орфографических и пунктуационных ошибок. Присутствуют и другие виды ошибок.

1 балл ставится за сочинение, в котором преобладают *общие фразы*, не подтвержденные литературным материалом; изложение носит *трафаретный* характер или сводится к *простому пересказу* произведения (или учебника), имеются *серьезные нарушения* последовательности в выражении мыслей. Обнаружено *не более 8* (суммарно) орфографических и пунктуационных ошибок.

0 баллов ставится за сочинение, в котором *не понята и не раскрыта тема*, обнаруживается полное *незнание литературного материала*. Допущено *более 8* (суммарно) орфографических и пунктуационных ошибок. Присутствуют и другие виды ошибок.

Итак, на основе анализа типичных недостатков можно сформулировать следующие рекомендации вузам по составлению критериев:

- использовать аналитический подход к оцениванию, а не холистический;
- применять в качестве основы рекомендуемые критерии оценивания итогового сочинения для организаций, реализующих образовательные программы высшего образования;
- проанализировать, какие требования к абитуриентам предъявляются вузом, возможно, дифференцировать эти требования в зависимости от направлений подготовки;
- на основе проведенного анализа выбрать критерии оценивания сочинения;
- не использовать критерии, которые выходят за пределы инструкции, предложенной участникам, пишущим сочинение;
- не забывать о необходимости учитывать минимальный объем текста и задать ведущий(-е) критерий(-и), в случае получения 0 баллов по которому(ым) сочинение дальше не проверяется;
- не использовать громоздкие и нечеткие формулировки;
- максимальный балл по критериям сделать не больше 4, лучше 2–3 балла, не использовать весовые коэффициенты для критериев (0–5–10) и дробное оценивание (0–0,5–1);

- максимальный балл за сочинение сделать от 10 до 20 баллов с дальнейшим переводом в заданную шкалу.

Для оценки того, насколько ясной является определенная схема оценивания, могут быть использованы приведенные ниже вопросы.

1. Четко ли определены критерии оценки?

2. Достаточно ли ясны различия между критериями оценки и степенями выражения описываемых ими качеств?

3. Могут ли два независимых эксперта прийти к одинаковому результату оценивания одной работы на основе предложенной схемы?

Ответ «нет» на любой из этих вопросов должен привести к пересмотру соответствующих категорий схемы.

Другой способ уточнения схемы оценивания связан с использованием «якорных» работ. «Якорные работы» – это предварительно оцененные работы, которые иллюстрируют нюансы оценочных схем. Отдельный эксперт имеет возможность обратиться к якорной работе в любой момент процесса оценивания для установления различия между уровнями оценки.

После того как сделано все возможное для уточнения оценочных категорий, оценочные схемы и «якорные» работы могут быть представлены для апробации отдельной группе преподавателей. Любые расхождения в их оценках будут указывать на то, какие компоненты оценочной схемы нуждаются в дальнейшей доработке и разъяснениях. Необходимо обсуждать все расхождения в интерпретации дескрипторов и вносить необходимые уточнения. Хотя этот процесс времязатратен, он может значительно повысить надежность оценивания.

Кроме корректного составления схемы оценивания сочинения необходимо также учесть необходимость подготовки экспертов для проверки работ. Как показал опыт проведения ЕГЭ и подготовки экспертов по оцениванию ответов обучающихся на задания с развернутым ответом, учителя школ и преподаватели вузов не привыкли оценивать ответы экзаменуемых по определенным критериям. Даже при наличии качественных критериев остается элемент субъективности. Чтобы свести данный элемент к минимуму, необходимо проводить целенаправленную подготовку экспертов и предварительное согласование подходов к оцениванию.

What is the English for “Единый государственный экзамен”?

(проблемы передачи национально-специфической терминологии в переводе)

**Миндрул
Ольга Сергеевна**

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, olgasmin@yandex.ru

Ключевые слова: ЕГЭ, перевод терминов, заимствование терминов, синонимы, толковые словари, словарные дефиниции, форма оценки знаний, единство vs. объединение, uniform vs. unified.

ЕГЭ – единый государственный экзамен, который имеет почти двадцатилетнюю историю, является предметом анализа и изучения как теоретиков, так и практиков педагогических измерений не только в отечественном, но в международном образовательном пространстве.

В литературе вопроса на английском языке этот российский экзамен можно встретить под разными названиями: Uniform State Exam, Unified State Exam¹, Russian State Exam², Russian National Exam. В качестве перевода этого термина предлагается заимствовать термины для обозначения выпускных экзаменов в других странах: National College entrance exam (gao kao)³ – в Китае, Leaving Certificate Exam⁴ – в Ирландии, Single National Exam⁵, Common Entrance Exam⁶ – в Великобритании, State High School Exit Exam⁷ – в США.

Безусловно, такое терминологическое многообразие заставляет задуматься над тем, какой из бытующих терминов наиболее удачен и точен в передаче русского термина. Следует отметить, что, хотя считается, что в области терми-

¹ OECD thematic review of tertiary education. Country background report for the Russian Federation. – URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/40111027.pdf>

² Maria Verbitskaya. International standards and national examinations: The Russian experience. //The Language teacher. – 2008. – Issue 32.7, July. – p.37-39. Publications of the Japan Association for Language Teaching. http://jalt-publications.org/tlt/issues/2008-07_32.7

³ National college entrance examination history. – URL: <http://www.asdny.com/national-college-entrance-examination-history/>

⁴ <https://www.multitrans.ru/c/M.exe?CL=1&s=%E5%E3%FD&11=1> (дата обращения: 4.12.2017)

⁵ Richard Garner. Single national exam board would be a corbynesque solution, claims OCR head. Independent. 12 Oct, 2005 – URL: <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/single-national-exam-board-would-be-a-corbynesque-solution-claims-ocr-head-a6690946.html>

⁶ URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Common_Entrance_Examination

⁷ URL: <https://www.greatschools.org/gk/articles/high-school-exit-exams-issues>

нологии проблема эквивалентности решается легко, в гуманитарных сферах знания это далеко не так. Терминология сферы образования содержит много национально-специфических терминов. Национальная специфика терминологии сферы образования наиболее ярко выявляется при сопоставлении единицы с ее возможными («кажущимися») соответствиями в другом языке. Именно наличие в значениях слов национально-культурных компонентов, или, по определению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, национально-культурных семантических долей,⁸ отражает особенности образовательной системы отдельно взятой страны.

В силу этого заимствование аналоговых терминов, обозначающих выпускные школьные экзамены в других странах, не может быть принято, поскольку вводит в заблуждение читателя, который будет отождествлять содержание, процедуру, общую направленность экзаменов в соответствующих странах с экзаменом в России, который, конечно же, отличается от них по всем параметрам, начиная от формата и заканчивая условиями проведения. Исследователи отмечают, что «подбор аналога как способ передачи на английском языке лексики сферы образования, специфичной для русской культуры, нужно применять с осторожностью, так как нередки случаи, когда значения лексических единиц в разных языках совпадают не полностью и различия между явлениями, стоящими за теми или иными словами, достаточно существенны, то есть всегда существует риск подмены понятий»⁹.

Наиболее часто используемыми оказываются термины “uniform” и “unified”, как передающие слово “единый”. Чтобы разобраться в том, какой из этих терминов наиболее точно передает смысл самого явления, следует остановиться, прежде всего, на том, что стоит за словом «единый» в названии экзамена. Предлагаемые во всех регионах России варианты контрольных измерительных материалов едины с точки зрения формата, типа заданий, их формулировки, тематического наполнения, критериев оценива-

ния. Едины правила проведения экзамена. В этом «единстве» принципиальное отличие ЕГЭ от бытовавшей до него традиционной форме оценки знаний учащихся, когда наполнение выпускного экзамена и условия его проведения отличались от школы к школе, а вступительные экзамены в вузы отличались еще большим разнообразием. Каждая школа была самостоятельна в создании экзаменационных материалов, типах заданий и предъявляемых требований. Так как не было единых принципов и стандартов, говорить об объективной оценке знаний выпускников можно было с трудом.

Слово «единый» многозначно в русском языке и в русско-английских словарях ему даются следующие соответствия:

- 1) united, common, indivisible¹⁰,
- 2) single, united, unified, common, integral, one, single, sole integrated,¹¹
- 3) single, uniform, unified, one,¹²
- 4) unified, united,¹³
- 5) one, single, only, sole, one whole, united, same, integrated, joint, unified, unique, consolidated, consistent, corporate, universal, uniform, common¹⁴.

«Единый» в значении «общий для всех» чаще всего передается через такие эквиваленты как – common, united, unified, uniform.

Чтобы понять смысловую наполненность каждого из предлагаемых вариантов требуется обращение, прежде всего, к толковым словарям. Начнем со слова “unified”

1) **created from more than one part, group etc.** (e.g. *a unified approach; a unified EU import market*)¹⁵

2) **made one; united** (e.g. *a unified German state; a unified system of taxation*)¹⁶

3) **involving several people, organisations, or countries that all work together:** (e.g. *China*

¹⁰ Большой русско-английский словарь. Под общим руководством проф. А.И.Смирницкого, М., 2007.

¹¹ http://translito.com/russian/dictionaries/russian_-_english_dictionary

¹² <http://woordhunt.ru/word/%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D1%8B%D0%B9>

¹³ <https://www.babla.ru/русский-английский/единый>

¹⁴ <https://www.multitran.ru/c/m.exe?l1=1&l2=2&s=%E5%E4%E8%ED%FB%E9>

¹⁵ Longman Dictionary of Contemporary English. – URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/unified>

¹⁶ Collins English Dictionary – URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/unified>

⁸ Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 2005. – С. 69–70.

⁹ Мельникова М.В. Универсальное и национально-специфическое в лексике сферы образования в свете процессов глобализации (на материале английского языка). Автореферат на соискание степени кандидата филологических наук. – М., 2006.

and Russia have agreed to create a 'unified energy market' in Central Asia.; a unified approach/strategy/policy; a unified vision/voice; No business can survive without a unified vision in terms of goals and strategic direction.)

4) a unified system, process, etc. has the same rules or laws for all the people, organizations, or countries that are affected by it: (e.g. A spokeswoman for the Financial Ombudsman has called for the FSA to oversee the travel insurance market, and to make efforts to apply 'a coherent and unified system of statutory regulation'.)¹⁷

В слове unified, как ясно из приведенных дефиниций, содержится, прежде всего, значение объединения разных явлений в единое целое. Значение стандарта, единообразия, которые содержит слово «единый» в составном термине «единый государственный экзамен» либо отсутствует, либо отходит на второй план.

“Uniform” в отличие от “unified” несет идею единообразия, одинаковости, которая является основополагающей в термине «Единый государственный экзамен». Рассмотрим толкование этого слова в некоторых толковых словарях английского языка.¹⁸ “Uniform” толкуется как качество «одинаковости», «сходства» разных частей целого **1) being the same in all its parts or among all its members.** “Uniform” в этом значении можно встретить в следующих контекстах: *Grade A eggs must be of uniform size; The distribution of duties was not uniform; The temperature must be uniform in every area of the reactor. They did not simply react in a uniform manner to the experience of heat. The postal system operates a uniform price structure, so it always costs the same to send a letter; A series of uniform regulations would be promulgated to allow the central government to exert overall budget control. Both Acts were to give uniform treatment to the many different forms of credit arrangement.*¹⁹

Слов “uniform” несет идею «одинаковости», «единообразия», «равномерности», «ров-

ности»: **If something is uniform, it does not vary, but is even and regular throughout. Chips should be cut into uniform size and thickness. All flowing water, though it appears to be uniform, is actually divided into extensive inner surfaces, or layers, moving against one another. The price rises will not be uniform across the country.**²⁰

«Одинаковость» понимается и как полная идентичность:

If you describe a number of things as uniform, you mean that they are all the same. (e.g. *Along each wall stretched uniform green metal filing cabinets. Shrimp are raised in long uniform ponds, frozen in the nearby packing plant and shipped north.*)²¹

the same; not changing or different in any way: (*The office walls and furniture are a uniform grey. Small businesses are demanding that they receive uniform treatment from the banks.*)²²

Смысл слова также раскрывается, если взглянуть на его синонимы. Синонимами слова «uniform» являются alike, similar, identical, consistent, like, unvarying, similar, the same, single. Основным значением всего ряда слов является «схожесть», «одинаковость», «единообразие».

Синонимами слова «unified» являются: united, incorporated, integrated, merged, consolidated, cooperative, undivided, joined, combined. Основным значением всего ряда слов в этом случае является «соединение», «объединение», «неделимость».

Изучение использования слов uniform и unified в англоязычных источниках также раскрывает различие в значениях этих слов. Так, статья, обсуждающая вопросы воспитания и тренировки спортсменов, озаглавлена “Uniform vs. Unified: How to Approach S&C²³ for Your Entire Athlete Department”.²⁴

Авторы утверждают, что единый, единообразный подход к тренировкам (uniform approach to S&C) хотя и является более экономичным способом решения задач, не является желательным, так как не учитывает индиви-

¹⁷ Cambridge Dictionary – URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/unified>

¹⁸ Longman Dictionary of Contemporary English – URL: <https://www.ldoceonline.com/>

Collins English Dictionary – URL: <https://www.collinsdictionary.com/>

Cambridge Dictionary – URL: <https://dictionary.cambridge.org/>

¹⁹ Longman Dictionary of Contemporary English – URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/uniform>

²⁰ Collins English Dictionary – URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/uniform>

²¹ Collins English Dictionary – URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/uniform>

²² Cambridge Dictionary – URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/uniform>

²³ S&C – strength and conditioning

²⁴ Uniform vs. Unified: how to approach S&C for your entire athletic department. – URL: <https://blog.voltathletics.com/home/2017/9/27/uniform-vs-unified-how-to-approach-sc-for-your-entire-athletic-department>

дуальных потребностей спортсменов или отдает приоритет какому-то отдельному виду спорта²⁵. Такой подход противопоставляется «объединенному» — “unified approach”, в котором будут учтены потребности спортсменов выступающих в разных видах спорта, акценты будут сделаны на разных целях, единственное, что их будет объединять это то, что каждый спортсмен, при всех различиях в типах и характере подготовки, будет получать качественную помощь в тренировках.²⁶ Мотивируя необходимость объединенного, а не единого подхода авторы называют три причины: разные спортивные цели (different performance goals), разный характер движений (different movement patterns) разный характер травм (different injuries). Противопоставление uniform vs. unified завершает статью (your approach to strength and conditioning shouldn't be uniform for every sport but it does need to be unified).

В статье, посвященной экзамену в медицинские колледжи²⁷, приводятся высказывания студентов, сожалеющих о том, что не введен единый экзамен по единым стандартам (*It is very disappointing because we were really looking forward to a common examination and a uniform standard*”).

Квалификационный адвокатский экзамен в США — Uniform Bar examination — организуется, проводится и оценивается по единым стандартам (*It is uniformly administered, graded, and scored by user jurisdictions and results in a portable score that can be transferred to other UBE jurisdictions.*)²⁸ В статье, озаглавленной “*Toward a unified bar examination*”²⁹, речь идет о едином (uniform) экзамене и его преимуществах (“*The best feature of the uniform bar exam is that it makes it easier for graduates to practice in more jurisdictions,*”... “*We want to maximize all opportunities for our graduates to practice in as many places as possible.*”) Однако каждый штат может ввести в экзамен дополнительные требования, исходя из особенностей законодательства каждого штата (*Adoption of the uniform test does not preclude jurisdictions from adding state law-specific requirements on top of the three required components*), чем скорее всего и объясняется использование слова “unified” в заголовке статьи.

Сказанное позволяет прийти к выводу, что для перевода термина «Единый государственный экзамен» требуется слово “uniform” как точно отражающее его суть и принципы организации.

²⁵ either giving all athletes the same one-size-fits-all training program, or prioritizing training for just one sport – URL: <https://blog.voltathletics.com/home/2017/9/27/uniform-vs-unified-how-to-approach-sc-for-your-entire-athletic-department>

²⁶ S&C can't be uniform for an entire department, because training must look different for different sports. After all, you wouldn't train a tennis athlete—or a cross country runner—like a football player. But that doesn't mean your approach shouldn't be unified throughout your department, giving all athletes the same access to quality training that is appropriate for their performance goals. – URL: <https://blog.voltathletics.com/home/2017/9/27/uniform-vs-unified-how-to-approach-sc-for-your-entire-athletic-department>

²⁷ No unified exam for medical courses: SC quashes NEET. – URL: <http://www.firstpost.com/india/no-unified-exam-for-medical-courses-sc-quashes-need-965671.html>

²⁸ Jurisdictions That Have Adopted the UBE./National Conference of Bar Examiners. – URL: <http://www.ncbex.org/exams/ube>

²⁹ Karen Sloan. Toward a Unified Bar Examination // The National Law Journal. July 16, 2012 – URL: <https://www.law.com/nationallawjournal/almID/1202562941388/?slretu=20171107150517>

List of abbreviations

BSE – Basic State Examination
EQA – Educational Quality Assessment
FAI – Fund of assessment instruments
FL – Foreign languages
FSES – Federal State Educational Standards
HEI – Higher Educational Institution
MI – Measuring instruments
SSA – State summative assessment
SSE – State School-leaving examination
USE – Unified State Examination

Contents

EDITOR-IN-CHIEF'S COLUMN

Reshetnikova, O.A.

The Development of the new models of testing materials for the Basic State Examination.

Abstract: In the article, we describe the main approaches to the development of the new examination models for the Basic State Examinations, which would meet the requirements of the new FSESB. We look at the structure of the new codifiers for the results in different subjects and the main directions of their operationalization, as well as the requirements to the selection of the structure and content of the examination and the development of new models of the examination items.

Keywords: State Summative Assessment, Basic State Examination, testing materials, examination model, activity approach.

METHODOLOGY

Kravtsov, S.S. and A.A. Muzayev

The main approaches towards the analysis of the National Investigation on Educational Quality

Abstract: In reference to the objectives of the National Investigation on Educational Quality (NIEQ) we present the main approaches to the analysis of the results of that investigation. Paying attention to the collection of context information we reveal the external factors influencing the results of different groups of the participants. For that purpose we consider the example of the NIEQ in Biology .

Keywords: National Investigation on Educational Quality (NIEQ), monitoring the assessment of educational quality, assessment procedures, context data, the analysis of the results

Tsybulko, I.P.

Conceptocentric supertext as the basis for the developments of ethic tasks in the examination materials for the State Summative Assessment in Russian.

Abstract: We "project" anthropological approach into the field of educational practice. We demonstrate how anthropological interpretation of the conceptocentric supertext turns into the mechanism of the FSES realization and opens opportunities for building the system of the State Summative Assessment in Russian which reflects the principles of humanistic education.

Keywords: goal-setting, conceptocentric supertext, ethical values, methodological approaches, State Summative Assessment, assessment criteria

MEASURING INSTRUMENTS

Verbitskaya, M.V.

All-Russian assessment test as a step towards the mandatory USE in a Foreign language

Abstract: The article is dedicated to the all-Russian assessment test (RAT) for the 11th grade students in the context of the introduction of the mandatory USE in Foreign languages. We formulate the concepts for the development of the testing materials and give recommendations for modern methodology of FL teaching which ensures high achievements in real language mastery.

Keywords: all-Russian assessment test, Unified State Examination, communicative competence in a foreign language, communicative-cognitive approach, item format, assessment criteria

Zinin, S.A. and M.A. Barabanova

Reference to the literary context in doing the Unified state Examination: theory and practice

Abstract: We look at the problem of feedback between the new version of the USE in Literature and the system of the subject teaching in schools. We point out the main directions for the improvement of the Literature teaching methodology related the development of comparative-analytical skills, which are based on the intra-subject relations.

Keywords: Literature teaching methodology, literary context, intra-subject relations, intertext cooperation, comparative-analytical skills

Karnaukh, N.L.

On the experience of marking the final essays in a Higher Educational Institution: reflections and conclusions

Abstract: We analyse the essay topics from the points of view of pre-revolutionary, Soviet and current methodology, look at the approaches towards the essays assessment in a HEI and the typical mistakes of the applicants

Keywords: free (creative) essays, essay, essay topic, assessment criteria, typical mistakes of the applicants

ANALYSIS

Artasov, I.A. and O.N. Melnikova

The results of the All-Russian Assessment Test in History in 2017

Abstract: We present main approaches towards the development of the structure and content of the RAT in History, analyze the results of the tests give the examples of the test items and describe the achievements and drawbacks of the student groups of different achievement levels.

Keywords: all-Russian assessment test, the analysis of the results, the assessment of the educational results, item models, levels of educational achievements

Liskova, T.E.

The main results of the All-Russian Assessment Test for the 6th graders in Social studies

Abstract: We present the approaches towards the development of the items for the RAT in Social Studies for the students of the 6th grade. We show the perspectives for the use of some items in formative assessment. We analyse the typical difficulties the students encountered in the RAT, which included similar types of items.

Keywords: all-Russian assessment tests, National Investigation on Educational Quality, approaches towards the content selection, item models, assessment of educational results

Demidova, M. Y., Kamzееva, E.E. and A.I. Gigolo

All-Russian Assessment Test in Physics: some features of the instrument and main results

Abstract: We present the approaches towards the development of the instrument for the RAT in Physics for the students of the 11th grade. We give the examples of the new models of items introduced in the Physics RAT in 2018. We present the main results of the last year test and analyse the achievements and failures of the students who studied physics on the basic level.

Keywords: All-Russian Assessment Test in Physics, RAT instruments, educational achievements, the analysis of the results

Rokhlov, V.S. and P.M. Skvortsov

All-Russian Assessment Test as a mechanism for the diagnostics of the 11th grade students' achievements in Biology

Abstract: We present the approaches towards the development of the structure and content for the RAT in Biology. We demonstrate the main differences between the RAT items in 2018 and those in the previous year, we present the analysis of the results in reference to the students achievements and failures.

Keywords: all-Russian assessment test, models of items, всероссийская проверочная работа, модели заданий, diagnostics of educational achievements in biology, the analysis of the results, levels of achievement

Dobrotin, D.Y.

All-Russian Assessment Test in Chemistry as a new format for the assessment of school-leavers' achievements

Abstract: In the article we look at the main objectives of the all-Russian assessment test, present the approaches to the selection of the test's structure and content, look at the models of items and analyse the test results in the previous year and propose an explanation of them.

Keywords: all-Russian assessment test, evaluation activities, teaching chemistry, the analysis of the results

Ambartsumova, E.M., Barabanov, V.V. and S.E. Dukov

All-Russian Assessment Test in Geography: some features of the instrument and main results

Abstract: We look at the specifics in the development of the Geography RAT as the modern format for the Assessment of educational achievements of the students. Analysis the RAT results we see the achievements of the students as well as their failures.

Keywords: all-Russian Assessment test in geography, RAT instruments, educational achievements, the analysis of the results

Contents

EDUCATION QUALITY ASSESSMENT PROCEDURES

Altynnikova, N.V. and E.E. Semchenko

Building the personnel reserve for the system of the State supervision: problems and perspectives

Abstract: The article is dedicated to the issue of the training of experts for the supervision activities in the field of general education. We present the objectives and the work on the Federal project "Building of the personnel reserve for the system of the State supervision".

Keywords: supervision activities, executive power bodies, delegated authority, educational quality, Federal Service for Supervision in Education and Science, training of experts, personnel reserve

TESTER'S PRACTICUM

Polezhaeva, M.V. and V.N. Simkin

Developing approaches to the essay assessment in Higher educational Institutions

Abstract: In the article we present the requirements for the essay assessment criteria. Analyzing the criteria developed in some HEI we point out the typical drawbacks and formulate recommendations for the criteria development. The materials are meant for the HEIs' specialists who organize the assessment of final essays.

Keywords: extended response items, marking scheme, final essay, criteria, descriptor, analytical and holistic assessment

CONTROVERSY

Mindrul, O.S.

What is the English for "Единый государственный экзамен"? (problems of rendering nationally specific terminology in the translation)

Abstract: The article is dealing with the term denoting the Russian State exams taken by school leavers, in Russian, called "ЕГЭ". The term has been rendered into English in more than one way which gave rise to the issue of accuracy and adequacy in translating terms denoting national cultural phenomena. The article studies the existing and the most frequent translations of the term with a view to justify the most adequate translation.

Keywords: USE, translation of terminology, borrowing the terms, synonyms, monolingual dictionaries, dictionary definition, format for educational assessment, uniform vs. unified.

Подписано в печать 18.04.2018. Формат 60×90/8
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ.л. 12. Усл.-печ.л. 12
Тираж 1023 экз. Заказ № 8428

Учредитель ООО «НИИ школьных технологий».
Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №77-15870 от 07.07.2003 г.
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
Тел.: (495) 345-52-00
E-mail: narob@yandex.ru
Распространение: no.podpiska@yandex.ru

Отпечатано в типографии НИИ школьных технологий
Тел. (495) 972-59-62

**ШКОЛЬНЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ**

2018

Индексы: 81151, 47006