

## ПЕДАГОГИКА

**Игнатович Владлен Константинович**

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

**Иванченко Лариса Васильевна**

директор

МБОУ «СОШ №24»

г. Краснодар, Краснодарский край

### **ЛИЧНОСТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ:**

#### **СУЩНОСТЬ И ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ**

*Аннотация: в данной статье предпринят анализ понятия «образовательный результат», на основе которого предложен способ понимания сущности личностных образовательных результатов учащихся школы в русле компетентностного подхода как обретаемых в образовательном процессе личностных ресурсов для осмыслиенного и ответственного построения самим учащимся дальнейшей образовательной и жизненной траектории. Обсуждены возможности и особенности их формирования в учебно-воспитательном процессе школы, связанные с организацией особых видов деятельности, в которых учащимися моделируются проблемные ситуации жизни общества и самоопределения субъекта. Охарактеризованы уровни сформированности и возможности их оценки в событийно-деятельностном формате.*

*Ключевые слова: личностный образовательный результат, компетентностный подход, событийно-деятельностный формат, уровни сформированности, кейс.*

Одной из актуальных проблем развития российской системы образования на современном этапе выступает разработка теоретико-методологических осно-

ваний и эффективных технологий оценивания личностных образовательных результатов учащихся и установления их соответствия требованиям ФГОС общего образования как неотъемлемого компонента целостной системы оценки качества образования. Однако именно оценка личностных результатов выступает сегодня одним из наименее проработанных аспектов его внедрения. Существовавшие в прежние годы методы оценивания уровней личностного развития, основанные на выделении определенных наборов личностных качеств, перечень которых носил достаточно субъективный характер (В.С. Ильин, А.И. Кочетов и др.) мало соответствуют представлениям об образовательных результатах, заложенных во внедряемых сегодня ФГОС. Весьма сомнительны и часто осуществляемые сегодня попытки отождествления личностных образовательных результатов с общими характеристиками личности, выявляемыми, в частности, средствами психодиагностики. В этом случае утрачивается сам смысл понятия личностных образовательных результатов как изменений в личностной сфере, возникающих вследствие планирования и осуществления самим субъектом (ребенком) образовательной деятельности, направленной на построение индивидуального отношения к объектам и явлениям окружающего мира.

Решение этой проблемы требует, в первую очередь, выявления сущности понятия «личностный образовательный результат», являющегося производным от родового понятия образовательного результата. Сразу же отметим, что четких и конкретных дефиниций на этот счет в литературе встречается не так уж и много, преобладают рассуждения о том, какими должны быть образовательные результаты, что обеспечивает их достижение, и т.п. Нас же интересует вопрос, что это такое?

Так, например, А.Н. Новиков, анализируя векторы развития российского образования на рубеже XX–XXI веков, отмечает: «Предстоит переориентировать учебно-воспитательный процесс с воспроизведения только образцов прошлого опыта человечества на освоение способов преобразования действительности, овладение средствами и методами самообразования, умением учиться»

[5, с. 199]. Нетрудно заметить, что именно слова «способы преобразования действительности», «средства и методы самообразования» содержат здесь прямые указания на то, что именно является образовательными результатами учащихся. С этой точки зрения общей рамкой интерпретации данного понятия становятся способности самого ребенка к творческому преобразованию окружающего мира и саморазвитию, которые он сам обретает в образовательном процессе.

Несколько иное толкование того, что есть образовательный результат, мы находим в разработке авторского коллектива под руководством В.В. Серикова. Образовательные результаты, определяемые как «достижения учащихся», здесь предлагается оценивать по критериям, характеризующим: учебные достижения учащихся (исходное состояние, динамика успешности, уровень самостоятельности и продуктивности учащихся в организуемой учителями учебной деятельности); их ответственное отношение к социальным обязанностям (уровень мотивации учения, общественное поведение, самостоятельность в организации собственной жизнедеятельности, включающая дисциплину, порядок и самообслуживание, нравственные качества по особому перечню); а также их общекультурное развитие (интерес к различным сферам культуры и достижения в этих областях) [7, с. 11]. Обращает на себя внимание то, что, в отличие от предыдущего примера, образовательные результаты мыслятся здесь как нечто, получившее свое завершение, целенаправленно формируемое в соответствии с представлениями учителей о том, каким должен стать ученик. Другими словами, два приведенных примера можно охарактеризовать как динамическую (первый) и статическую (второй) модели ученика.

В междисциплинарном словаре по педагогике различие между этими двумя подходами фактически исчезает. Здесь дается следующее определение: «Результат образовательного процесса – изменения в знаниях, способностях, отношениях, ценностных ориентациях, физическом состоянии учащихся и воспитанников, произошедшие в ходе пед. процесса» [3, с. 289]. Согласно данному определению образовательными результатами, фактически, могут считаться любые изменения безотносительно их значения для самого ученика.

Данная ситуация вполне характеризует состояние системы образования РФ до принятия новых Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. С одной стороны, прежний образовательный стандарт 2004 г., ориентированный на единый минимум содержания образования задавал вполне выраженный статичный вектор оценки образовательных результатов как суммы усвоенных знаний, умений и навыков, а также сформированных требуемых свойств и качеств личности, эти знания усвоившей. С другой стороны, медленно, но неуклонно вызревающее понимание того, что основным ресурсом общественного прогресса становятся творческие способности человека, задавало иной, динамичный вектор понимания образовательных результатов как средств эффективного прохождения человеком последующих этапов его социализации и достижения максимума реализации своего творческого потенциала.

В этих условиях вполне закономерно массовой практикой образования была мало востребована, опирающаяся на теорию педагогических систем Н.В. Кузьминой концепция результатов образования, согласно которой под ними понимается готовность ученика к переходу в последующую образовательную систему: «*Готовность как результат обучения* в предыдущей образовательной системе предполагает освоение учащимся определенного объема знаний, умений и навыков, предусмотренных программой обучения в предыдущей образовательной системе, а также определенный уровень сформированности учебной деятельности, необходимый и достаточный для освоения программы обучения последующей образовательной системы» [6]. В этой логике индивидуальный образовательный маршрут ученика состоит из последовательности образовательных систем, в которой переход из предыдущей в последующую осуществляется при условии сформированности у него некоторых средств, способов действий, мотивов, ценностных ориентаций и пр., что в целом представляет собой готовность к этому переходу как интегрального образовательного результата. В более широком контексте образовательный результат может быть проинтерпретирован здесь с точки зрения готовности субъекта к осуществлению новых этапов (в том числе, возрастных) развития и социализации. Отметим также, что в процитированном

источнике вопрос о том, каковы именно эти средства и свойства личности практически остается открытым: констатация необходимости знаний, умений, навыков и нового уровня сформированности учебной деятельности едва ли раскрывает системное качество готовности как интегративного свойства личности. К тому же не вполне очевидно, что все образовательные результаты ученика на всех этапах его возрастного развития и социализации связаны только с его учебной деятельностью.

С принятием новых ФГОС, провозгласивший системно-деятельностный и компетентностный подходы в проектировании содержания образования и оценивании его результатов, ситуация значительно изменилась. В первую очередь речь идет о единстве образовательных результатов и субъекте их формирования: «Результат образования – это построение человеком в каких-то областях, в каких-то кругах жизни действия. То есть, построение завершенных форм своей активности» [10, с. 38]. В более категоричной форме эта мысль звучит следующим образом: «Тот, кто действия не строит, решения не принимает, тот не образован» [10, с. 38]. В нашем понимании это означает следующее: образовательным результатом может считаться лишь то, что определяет способность человека к самостоятельному действию (будь то игровому, пробному, поисковому, социально-ответственному), посредством которого им решаются задачи взаимодействия с окружающим миром и реализации в нем своего Я; ничто из того, что пребывает в сознании человека «невостребованным багажом» жизненного опыта, образовательным результатом с этой точки зрения считаться не может в принципе.

Еще одна крайне важная характеристика образовательного результата состоит в том, что «результат – это не то, что фиксируется в различных тестовых системах. Первый и основной результат любого образовательного действия состоит не в том, что он (ученик) делает, а в том, с чем он обращается к взрослому (учителю). То есть, в его инициативе, осмысленной и явственной» [10, с. 38]. Фиксации подлежит здесь идея, что образовательным результатом может быть

признано лишь то, что является прямым следствием проявления собственной активности ученика (а не учителя!). Например, новые знания становятся для учащихся образовательным результатом, если они непосредственно порождены их индивидуальной и/или совместной учебной деятельностью. В противном случае, когда эти знания переданы ученику в готовом виде через каналы его восприятия и запоминания, можно говорить лишь о результатах деятельности учителя (в данном случае не вполне целесообразных).

Выделив, таким образом, наиболее существенные для нас признаки понятия «образовательный результат», далее мы перейдем к рассмотрению и интерпретации личностных образовательных результатов. Из сказанного ранее следует, что в объем этого понятия изначально не могут быть включены те свойства и качества личности, которые характеризуют ее «вообще», вне контекста его продвижения по индивидуальной образовательной траектории как самостоятельно освоенные и приобретенные средства и ценностные ориентиры этого продвижения. В качестве рабочего определения мы используем следующее: личностные образовательные результаты – это «совокупность личностных качеств, которые необходимы для осмыслиенного и ответственного построения личной жизненной траектории; социального действия и морального поведения (ценностно-смысловые установки учащихся); здоровья и безопасности как условия успешной жизни в современном мире» [10, с. 36].

Первостепенное значение для дальнейшего анализа имеют вопросы: 1) что именно непосредственно представляют собой эти «необходимые качества», 2) каким образом они формируются в учебно-воспитательном процессе школы и 3) где и как они проявляют себя в виде, допускающем их оценивание. Распространенное суждение о том, что личностные результаты непосредственно обеспечиваются характеристиками образовательной среды, на наш взгляд, недостаточно полно раскрывают суть этого явления. Обоснованный во многих отечественных и зарубежных исследованиях принцип первичности субъекта по отношению к окружающей среде (Дж. Гиббсон, Г.П. Щедровицкий, В.А. Петровский и др.) позволяет утверждать, что в одной и той же образовательной среде школы

личностные результаты разных учащихся могут быть различны в зависимости от их индивидуального опыта и событийного ряда собственного продвижения в этой среде.

Относясь к первому из сформулированных вопросов, отметим, что едва ли можно предположить существование единого для всех учеников перечня личностных результатов, поскольку в этом случае автоматически теряет смысл сама идея выстраивания учениками индивидуальных образовательных маршрутов и противоречит самому принципу вариативности образования. В то же время унификация образовательных результатов, включая личностные, является необходимым условием управляемости учебно-воспитательного процесса и выполнения требований ФГОС. Иначе их оценивание не сможет носить системный характер и, вероятнее всего, сведется к субъективным оценочным суждениям учителей относительно личности ребенка как таковой, что, по мнению О.В. Лишина, сделает его заложником субъективного отношения со стороны педагогов [4]. Для того чтобы снять это противоречие в нашей исследовательской концепции мы обосновываем следующее правило: интегративные характеристики ученика как субъекта выбора индивидуальной образовательной и шире – жизненной траектории должны относиться не к тому, что он должен выбрать, а к способности очерчивать для себя поле возможных выборов и осуществлять на нем свое самоопределение. Так, например, рассматривая гражданскую позицию старшеклассника как личностный образовательный результат [2], мы не ставим своей задачей описание того, какой именно должна быть эта позиция. Но при этом описание данного результата содержит параметры, в которых могут быть охарактеризованы различные позиции субъекта и способы фиксации того, что факт выявления и осознания этой позиции в проблемной ситуации самим учеником имеет место. Собственно, это, на наш взгляд и есть ключ к решению одной из главных задач реализации компетентностного подхода, о которой, в частности, пишет П.Б. Бондарев: «Компетентностный стандарт – это стандарт результатов образования. В нем будет прописано, что может делать завершивший обучение человек. Вместо привычного «должен знать», «должен уметь», новое «может делать» (например:

устно отстаивать собственное мнение о Печорине как о литературном герое в оппонирующей аудитории; принимать самостоятельные решения в ситуации выбора)» [8, с. 54.].

Переходя к вопросу о путях формирования личностных образовательных результатов в предложенной логике их описания, отметим, что мы солидарны с мнением разработчиков Концепции всероссийской системы качества образования в том, что пути формирования образовательных результатов учащихся неразрывно связаны с педагогически целесообразной организацией различных видов их творческой деятельности: через участие учащихся в разных видах деятельности (начальная школа); через социальную пробу и приобретение общественно-полезного социального опыта (основная школа); через социальную практику (старшая школа) [10, с. 46]. Однако и здесь приходится констатировать недостаточность таких обобщенных характеристик этих видов деятельности. Дело в том, что далеко не все задачи, решаемые учащимися в процессе этой деятельности, востребуют проявления их личностного начала, становления и выявления внутренней позиции, на основе которой будет принято то единственное решение, которое представляет собой именно личностный выбор. Говоря словами А.Н. Леонтьева, это «задачи на смысл», которые имеют свое специфическое выражение в каждом проживаемом возрасте. Таким потенциалом обладает лишь некоторый круг проектных задач, содержащих в себе достаточно «горячую» для ученика личностную проблематику. Не говоря уже о том, что использование таких задач в образовательном процессе школы требует от учителя большого такта, профессионализма, способности предвидеть и вовремя минимизировать связанные с ними риски, их внедрение в ткань обучения и воспитания детей предполагает использования особых форматов организации их индивидуально-групповой деятельности по решению этих задач. В нашей исследовательской концепции такая роль отводится событийно-деятельностным форматам, предлагающим соблюдение требований:

– интересная и значимая для самих учащихся проблема как общая предметность реализуемых творческих проектов;

- постановка конкретной проектной задачи, не имеющей готового однозначного решения;
- необходимость использования различных культурно-преобразовательных средств и информационных ресурсов;
- сочетание индивидуальных и групповых форм работы с распределением коллективной ответственности за результаты решения проектной задачи;
- получение и презентация экспертам результата работы в форме социально значимого продукта;
- деловое общение с экспертами, отстаивание своих позиций.

Формами организации таких образовательных событий могут выступать научно-практическая конференция учащихся, образовательное путешествие (как вариант – виртуальное), фестиваль искусств и т. д. [1].

И, наконец, переходя к вопросу о способах и путях оценки личностных образовательных результатов, мы обращаем внимание еще на один базовый принцип: единства формирования и оценивания образовательных результатов, обеспечивающее включенность в эту деятельность самих учащихся в формах личностной и групповой рефлексии. В нашем случае это означает, что оценка личностных образовательных результатов предназначена в первую очередь для того чтобы ее данные становились основаниями для самопознания учеников и проектирования ими своих дальнейших индивидуальных образовательных и жизненных траекторий. Но для этого необходимо обеспечить уровневый характер этого оценивания, где характеристики достигаемых уровней соответствуют особым классам решаемых учащимися задач в своем собственном жизненном пространстве. Общим принципом определения таких уровней могут служить подход, предложенный авторами Концепции общероссийской системы оценки качества общего образования, отвечающие уровням развития опосредования, выделенным и охарактеризованным исследовательским коллективом под руководством П.Г. Нежнова [10]. В данной концепции выделяются следующие уровни сформированности универсальных учебных действий.

Первый уровень соответствует характеристике «ученик умелый», то есть, освоивший набор определенных культурных, предметных способов и средств действий. Второй уровень – это уровень грамотности, характеризующийся способностью ученика свободно применять сформированные у него способы действий по их «прямому назначению», то есть, в ситуациях решения определенного круга учебных задач. Третий уровень свидетельствует о компетентности ученика в самостоятельном определении границ применения имеющихся способов действий при решении широкого круга жизненных задач.

Однако вновь приходится признавать, что эти характеристики, ориентированные на процесс формирования универсальных учебных действий, не отражают полностью специфику именно личностных образовательных результатов. В противном случае придется заключить, что личностные образовательные результаты – это и есть универсальные способы учебных действий, развитые до третьего уровня, что значительно искаивает обсужденные выше подходы к пониманию сути данного понятия.

Один из путей преодоления данного противоречия, на наш взгляд, связан с обращением к психологической концепции Л. Кольберга, в которой выделяются уровни развития морального сознания ребенка: преднравственный (ориентация на наказание или поощрение как главные источники принятия решений); конвенциональный (ориентация на норму, образец и авторитет) и постконвенциональный (ориентация на общественный договор и общечеловеческие этические принципы) [11]. Несмотря на то что, как, в частности, отмечает Н.И. Шевандрин [9, с. 228], теория Л. Кольберга не раз подвергалась критике по целому ряду оснований, в нашем случае предложенные им уровневые характеристики вполне согласуются с изложенными представлениями о сущности личностных образовательных результатов. С этой точки зрения уровневые характеристики личностных образовательных результатов могут быть проинтерпретированы следующим образом.

Уровень 1. Личностные ресурсы, представляющие собой сформированные в образовательном процессе ее свойства и способности, не проявляются учеником в проблемной ситуации до тех пор, пока не возникнет реальная угроза наказания или внешний стимул (поощрение). Внутренняя мотивация личностного поступка фактически отсутствует, внутриличностная позиция пассивна. Характер принимаемого решения соответствует представлениям ученика о том, чего от него хотят учителя и другие взрослые.

Уровень 2. Ученик использует свои личностные ресурсы для разрешения проблемной ситуации, при этом принимаемое им решение ориентировано на действующие нормы с использованием стандартных средств их реализации вне зависимости от того, как это решение соотносится с интересами и целями разных людей, участвующих в этой ситуации.

Уровень 3. Принимая решение в проблемной ситуации, ученик использует свои личностные ресурсы для достижения общественной договоренности с другими субъектами, чьи интересы затронуты в этой ситуации, на основе общих ценностей и личностных смыслов; возможное расхождение принимаемого решения с действующими нормами побуждает ученика выходить в проектное пространство, в котором возможно легитимное преобразование действующих норм.

Вполне очевидно, что уровневая оценка личностных образовательных результатов в данной концепции предполагает использование особых оценочных методов, средств и процедур. Традиционно используемые сегодня в массовой практике личностные опросники и психологические тесты малоэффективны для определения уровня сформированности личностного результата, поскольку изначально для этого не предназначены. В нашей концепции способы уровневой оценки личностных образовательных результатов связаны с уже охарактеризованным событийно-деятельностным форматом образовательного процесса. Однако следует уточнить, что в целях оценки результатов эти форматы должны использоваться в особом, модельном виде: проблемная ситуация здесь не проживается учащимися натурально, вместо этого используется модель, дающая возможность мысленного экспериментирования с ней в воображаемом плане. Для

этого целесообразно задавать проблемную ситуацию в виде кейса – ее компактного описания, «приглашающего» учащихся к принятию оригинального проектного решения. Общими требованиями к таким кейсам в нашей концепции выступают:

- неопределенность описываемой ситуации, требующая от учащихся выявления собственной позиции для ее разрешения;
- недостаток представленной в тексте информации для принятия однозначного решения и стимулирующий постановку учащимися вопросов на уточнение ситуации;
- наличие ряда субъектов – участников данной ситуации, определяющих разнообразие возможных нравственных позиций, целей и способов ее разрешения и необходимость анализировать характер отношений между этими субъектами;
- личностная значимость проблематики описанной ситуации для учащихся в контексте проживаемого этапа их личностного самоопределения.

Подводя итог сказанному, можно сделать следующие выводы.

Создание эффективных систем оценки личностных образовательных результатов относится к числу актуальных, но недостаточно разработанных задач развития российского образования на современном этапе, связанным с переходом на новые ФГОС общего образования. Ее решение предполагает новое осмысление самого понятия личностного образовательного результата в русле компетентностного подхода, разработку уровневых характеристик этих результатов, отражающих возможности самореализации личности учащихся, а также методов и процедур их оценки.

В предложенной нами концепции под личностными образовательными результатами понимаются обретаемые учащимися в образовательном процессе личностные ресурсы, позволяющие им эффективно решать проблемные задачи в процессе своей социализации, выявляя при этом собственную внутриличностную позицию. В предложенном подходе способ описания личностных образовательных результатов предполагает выделение параметров, характеризующих

разносторонние возможности решения проблемной ситуации, среди которых субъект осуществляет свое самоопределение.

Наиболее эффективными в этой связи становятся экспертные методы оценки личностных образовательных результатов, реализуемые в событийно-деятельностных форматах с использованием специальных модельных описаний личностно значимых для учащихся проблемных ситуаций, «приглашающих» их к принятию креативного решения.

Этический контекст предлагаемого подхода связан с тем, что оценка личностных образовательных результатов нужна прежде всего самому ребенку для понимания себя, его самопознания и личностного самоопределения. Поэтому данная оценка не может использоваться в качестве инструмента контроля учебно-воспитательного процесса школы.

### ***Список литературы***

1. Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Принцип событийности в организации социокультурных практик учащихся как проектных единиц их индивидуальных образовательных маршрутов // Историческая и социально-образовательная мысль: научный журнал. – 2015. – Т. 7. – №5. – Часть 1. – С. 207–213.

2. Игнатович В.К., Бугакова М.В. Формирование гражданской компетентности школьников в условиях инновационного образования (на материале инновационной деятельности педагогического коллектива МБОУ СОШ №24 г. Краснодара): учебно-методическое пособие. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2014. – 58 с.

3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов-н/Д: Издательский центр «Март», 2005. – 448 с.

4. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания: учеб. пособие для шк. психологов и педагогов / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 256 с.

5. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

6. Остапенко А.А., Янковская Н.А. Переход в новую образовательную систему: готовность и маршрут (на примере перехода из начальной школы в основную) // Школьные технологии. – 2014. – №1. – С. 48–52.
7. Оценка качества образовательной деятельности школ и создание программ их развития / под ред. В.В. Серикова. – М.: Сентябрь, 2004. – 160 с.
8. Управление качеством общего образования в условиях реализации комплексного проекта модернизации системы образования Кубани: гуманистический и компетентностный подходы: монография / В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев, В.К. Игнатович, В.Е. Курочкина, Т.А. Хагуров; под науч. ред. П.Б. Бондарева. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т; Просвещение-Юг, 2010. – 129 с.
9. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: Владос, 1995. – 544 с.
10. Школьная система оценки результатов и качества общего образования: от модели к технологии реализации. Кн. 4. / под науч. ред. А.И. Адамского. – М.: Минобрнауки РФ, 2013. – 283 с.
11. Kohlberg, Lawrence. Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development. San Francisco, CA: Harper & Row. 1981.