

СИСТЕМА ЗАДАНИЙ И МЕТОДИКА ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В СУММАТИВНОМ ОЦЕНИВАНИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Турсуналиев Шахзод Шерали угли

Термезский государственный педагогический институт

самостоятельный соискатель

ИНФОРМАЦИЯ О СТАТЬЕ

АННОТАЦИЯ:

ИСТОРИЯ СТАТЬИ:

Received: 17.03.2026

Revised: 18.03.2026

Accepted: 19.03.2026

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

суммативное оценивание, критическое мышление, компетенции, система заданий, методика применения, критерии оценивания, дескрипторы, анализ, аргументация, рефлексия.

В статье рассматривается проблема разработки такой системы заданий для суммативного оценивания, которая не только фиксирует учебные достижения обучающихся, но и целенаправленно развивает компетенции критического мышления. Актуальность темы определяется противоречием между контролирующей функцией суммативного оценивания и потребностью современной школы в инструментах, способных выявлять и формировать умения анализа, сопоставления, аргументации, интерпретации и обоснованного вывода. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и описании системы заданий, ориентированной на развитие критического мышления в процессе суммативного оценивания, а также в раскрытии методики ее применения в образовательной практике.

Введение

Современное образование все в меньшей степени удовлетворяется проверкой объема воспроизведенных знаний и все в большей степени ориентируется на качество мыслительной деятельности обучающегося. На этом фоне меняется и понимание оценивания. Оно перестает рассматриваться только как процедура выставления отметки и начинает осмысляться как педагогический механизм, влияющий на содержание учебной деятельности, характер познавательных действий и глубину усвоения материала. Особенно остро эта проблема проявляется в сфере суммативного оценивания, которое традиционно связывают с контролем конечного результата. На практике именно итоговые задания во многих случаях продолжают строиться по модели узнавания, воспроизведения и выбора готового ответа, тогда как развитие

критического мышления требует иных форм интеллектуального усилия: анализа позиции, сопоставления фактов, выявления противоречий, оценки аргументов, построения самостоятельного вывода.

Критическое мышление в педагогическом контексте целесообразно понимать как интегративную компетенцию, включающую умение осмысленно воспринимать информацию, проверять ее достоверность, устанавливая причинно-следственные связи, рассматривать альтернативы, аргументировать собственную точку зрения и корректировать ее на основе новых данных. Подобная компетенция не формируется спонтанно. Она требует систематической работы с заданиями, которые побуждают обучающегося не только помнить и воспроизводить, но и мыслить, сравнивать, оценивать, доказывать, сомневаться и обосновывать. Однако в реальной образовательной практике именно суммативное оценивание нередко исключает такие действия, так как учитель стремится к удобству проверки, стандартизации ответа и экономии времени.

Возникает исследовательский разрыв между декларируемой задачей развития критического мышления и содержанием контрольных материалов, используемых в итоговом оценивании.

Методы исследования

Исследование носит теоретико-методологический характер и опирается на комплекс взаимодополняющих методов. В качестве ведущего использован анализ научной литературы по вопросам критического мышления, компетентного подхода, педагогического оценивания и проектирования учебных заданий. Такой анализ позволил выделить устойчивые характеристики критического мышления как образовательного результата и определить, какие типы интеллектуальных действий поддаются объективизации в процедуре суммативного оценивания. Наряду с этим применялся сравнительно-содержательный анализ различных форм контрольных материалов с точки зрения их развивающего потенциала. Сопоставлялись задания закрытого и открытого типа, репродуктивные и проблемные формулировки, одношаговые и многошаговые мыслительные действия, а также способы критерирования ответа.

Существенное значение имел метод педагогического моделирования, с помощью которого была сконструирована система заданий для суммативного оценивания. Моделирование позволило перейти от общего тезиса о необходимости развития критического мышления к более предметному описанию структуры суммативной работы, ее содержательных блоков, логики их включения и критериев оценивания. Дополнительно использовались методы систематизации и типологизации, благодаря которым задания были распределены по функциональным группам в соответствии с тем, какие компоненты критического мышления они преимущественно

активизируют. Методический аспект исследования строился на принципах валидности, содержательной целостности, когнитивной посильности, критериальной прозрачности и соответствия учебным целям.

Результаты

В результате исследования разработана система заданий для суммативного оценивания, ориентированная на поэтапное выявление и развитие ключевых компонентов критического мышления. Ее принципиальное отличие от традиционного набора контрольных вопросов состоит в том, что задания организуются не вокруг проверки факта запоминания, а вокруг интеллектуального действия, совершаемого обучающимся. В структуре системы выделены пять взаимосвязанных групп заданий: аналитические, интерпретационные, аргументационно-доказательные, проблемно-ситуационные и рефлексивно-оценочные. Такая классификация позволяет охватить основные операции критического мышления и одновременно сохранить логическую стройность суммативной работы.

Аналитические задания направлены на выделение существенных признаков, установление связей, классификацию и сопоставление. Они могут строиться на таблицах, схемах, фрагментах текста, диаграммах, статистических данных или нескольких позициях авторов. Обучающийся должен не просто назвать элемент, а показать, по какому основанию он сопоставляет, разделяет или объединяет информацию. Интерпретационные задания предполагают объяснение смысла, вывод скрытого значения, раскрытие причин явления, перенос информации из одной формы в другую. Аргументационно-доказательные задания требуют занять позицию, выдвинуть тезис и обосновать его при помощи фактов, примеров, понятий или логических рассуждений.

1. Ниже представлена обобщенная модель системы заданий.

Группа заданий	Основное мыслительное действие	Пример учебной задачи	Что оценивается
Аналитические	анализ, сравнение, классификация	Сопоставить две позиции и выделить различия по заданным критериям	точность анализа, логика сопоставления
Интерпретационные	объяснение, вывод, раскрытие смысла	Объяснить причину явления на основе текста или схемы	глубина понимания, связность объяснения
Аргументационно-	обоснование,	Сформулировать	убедительность,

доказательные	доказательство, защита позиции	тезис и подтвердить его двумя аргументами	релевантность аргументов
Проблемно-ситуационные	принятие решения, прогнозирование, оценка последствий	Выбрать способ решения ситуации и объяснить выбор	адекватность решения, причинно-следственная логика
Рефлексивно-оценочные	выявление ошибок, самооценка, корректировка	Найти слабые места в ответе и предложить улучшение	критичность оценки, качество коррекции

Методическая ценность предложенной системы заключается в том, что она не требует полного отказа от привычной структуры суммативной работы. Напротив, она может быть встроена в нее по принципу возрастающей когнитивной сложности. Начальный блок может включать более краткие аналитические и интерпретационные задания, средний блок - аргументационно-доказательные, заключительный - проблемно-ситуационные и рефлексивные. Такое построение помогает обучающемуся постепенно включаться в более сложную мыслительную деятельность, а учителю - получать дифференцированную картину уровня сформированности отдельных компонентов критического мышления.

Была также разработана методика применения данной системы. Первый этап связан с определением учебной цели и выделением того компонента критического мышления, который должен быть проверен и одновременно усилен. Второй этап предполагает подбор содержательного материала, способного вызвать интеллектуальное напряжение: текст с неоднозначной позицией, сопоставимые источники, проблемная ситуация, статистика, кейс, ученическая ошибка. Третий этап состоит в формулировке задания, где глагол действия имеет принципиальное значение. Формулировки типа «сравните», «обоснуйте», «оцените», «докажите», «объясните», «определите наиболее убедительную позицию», «предложите решение и аргументируйте его» значительно точнее ориентируют обучающегося на нужное мыслительное действие, чем вопросы типа «что такое» или «когда произошло».

Четвертый этап касается разработки критериев и дескрипторов. Именно на этом уровне суммативное оценивание чаще всего теряет развивающий потенциал, поскольку качественный ответ учитель оценивает интуитивно, без прозрачных параметров. В предложенной методике критерий связывается не только с содержательной правильностью, но и с логикой рассуждения. Например, при аргументационном задании оцениваются ясность тезиса, уместность аргументов,

точность фактов, последовательность вывода. При анализе ошибки оцениваются обнаружение несоответствия, объяснение причины и предложение корректного варианта. Такая детализация делает оценивание более объективным и одновременно учит самого обучающегося понимать структуру качественного ответа.

Обсуждение

Полученные результаты позволяют утверждать, что проблема развития критического мышления в рамках суммативного оценивания заключается не столько в самой природе итогового контроля, сколько в ограниченности используемого инструментария. Когда суммативная работа строится преимущественно на заданиях закрытого типа, она действительно фиксирует главным образом факт знания или незнания. Однако при переходе к заданиям, требующим анализа, интерпретации, аргументации и оценки, суммативное оценивание начинает выполнять двойную функцию: диагностическую и развивающую. Подобный подход соответствует современной логике компетентностного образования, где важен не только результат как таковой, но и способ его достижения.

Вместе с тем внедрение такой системы заданий требует методической готовности учителя. Наиболее частыми трудностями становятся перегруженность формулировок, смешение нескольких мыслительных действий в одном вопросе, отсутствие ясных дескрипторов и чрезмерная субъективность оценки развернутых ответов. Еще одна проблема связана с тем, что некоторые педагоги по инерции противопоставляют объективность и открытость ответа, считая, что все развивающие задания неизбежно снижают надежность проверки. Проведенный анализ показывает, что это противоречие снимается через точное проектирование критериев, ограничение объема ответа, задание числа требуемых аргументов, опору на конкретный материал и описание признаков качественного выполнения.

Следует подчеркнуть, что не любое задание с открытым ответом автоматически развивает критическое мышление. Развивающий эффект возникает только тогда, когда задание содержит познавательное противоречие, альтернативу, необходимость отбора оснований или оценки достоверности. К примеру, просьба «написать свое мнение» без указания критериев и основания для вывода скорее фиксирует субъективное высказывание, чем критическое мышление. Напротив, требование выбрать из двух утверждений более обоснованное и объяснить решение на основе текста, фактов или логики уже запускает критическую интеллектуальную процедуру. Следовательно, развивающий потенциал определяется не формой ответа как таковой, а внутренней когнитивной архитектурой задания.

Заключение

Практическая значимость статьи состоит в возможности использования предложенной модели при проектировании суммативных работ по различным

учебным предметам. Перспективы дальнейшей разработки темы связаны с эмпирической проверкой эффективности данной системы в конкретных классах, сравнением результатов обучающихся при традиционной и обновленной модели суммативного оценивания, а также с адаптацией методики к цифровым образовательным платформам и межпредметным форматам оценки.

Список литературы

1. Воробьева, С. В. Современные средства оценивания результатов обучения в общеобразовательной школе : учебник для вузов. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва : Издательство Юрайт, 2022. - 770 с.

2. Гордиенко, О. В. Современные средства оценивания результатов обучения : учебник для вузов. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Издательство Юрайт, 2024. - 177 с.

3. Гордиенко, О. В. Современные средства оценивания результатов обучения. Практикум : учебное пособие для вузов. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Издательство Юрайт, 2023. - 115 с.

4. Курдюкова, Н. А. Психологические аспекты педагогического оценивания : учебное пособие для вузов. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Издательство Юрайт, 2020. - 120 с.

5. Заир-Бек, С. И., Муштавинская, И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. - 2-е изд., дораб. - Москва : Просвещение, 2011. - 223 с. : ил.

Монографии

6. Смолянинова, О. Г. Оценивание образовательных результатов в течение всей жизни: электронный портфолио : монография. - Красноярск : СФУ, 2016. - 360 с.

7. Федоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов : монография. - Москва : Информация для всех, 2007. - 614 с.

8. Ахметжанова, Г. В., Кошелева, Н. Н. Адаптивная технология контроля и оценки результатов обучения студентов вуза : монография. - Тольятти : ТГУ, 2007. - 117 с.