

Десятибалльная система: принципиальные вопросы и возможные ответы

В.Д. Скаковский

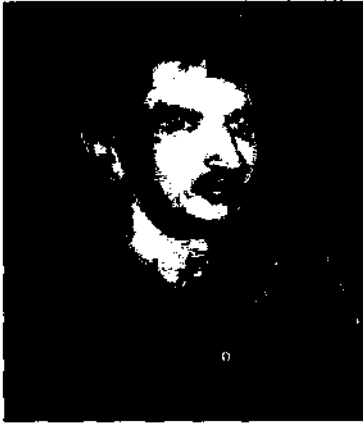
(Национальный институт образования)

Встречаясь в школах, на лекциях, семинарах, конференциях с учителями, разговаривая с родителями учеников, как правило, слышишь немало высказываний в адрес десятибалльной системы оценки результатов учебной деятельности учащихся, которая была внедрена с нового учебного года в массовую школу. Многие одобряют нововведение, возлагая на эту систему большие надежды в плане повышения объективности при оценке успеваемости школьников, убеждены в большей её гуманности по сравнению с ранее действовавшей пятибалльной. Отмечают также возможность с помощью десяти баллов более чётко дифференцировать успехи каждого учащегося, обозначив уровни усвоения материала, виды мыслительных действий, которые совершил ученик в процессе выполнения того или иного задания. А это, в свою очередь, обязывает авторов программ и учебников, а также учителей серьёзно задуматься, во-первых, какого уровня усвоения материала ждут они от учащихся в каждом конкретном случае, не завышают или не занижают ли они требований к ученикам; во-вторых, какие именно задания предполагает данный уровень, опять же не слишком ли они трудны или легки на определённом этапе усвоения, и стоит ли вообще давать какой-то вид заданий, если предполагается, что определённую тему ученикам средней школы достаточно усвоить на сравнительно невысоком уровне. Десятибалльная система, таким образом, напрямую выводит нас к усилению технологичности обучения, его планомерности, более чёткой организации.

Однако нередко от разных людей (в том числе и не педагогов) приходится слышать очень резкие высказывания по поводу инноваций. Министерство образования обвиняют в поспешности, скоропалительности таких действий, неподготовленности или плохой подготовленности данной акции — учителя опять лихорадочно (как и с новыми программами) должны перестраиваться на новую систему оценивания, в спешном порядке переучиваться в выставлении отметок. Разработчиков этой системы обвиняют в верхоглядстве, недостаточном научном обосновании десятибалльного оценивания. Мол, в психологии и педагогике до сих пор ещё не устоялись представления об уровнях усвоения, которые разными авторами выделяются по-разному, а соответствую-

ющие им виды работы или чётко не выделены, или вовсе отсутствуют. Якобы учёные-составители плохо продумали критерии оценки успеваемости школьников, изложили свои позиции довольно путанно, противоречиво — инструктивно-методические материалы написаны наукообразным языком; призванные разъяснить, они вконец сбивают с толку учителя и ученика.

Преподаватели в недоумении задают массу вопросов. Какую оценку за что ставить? Как должны формулироваться задания для каждого уровня? Что наработано в тех школах, где проводился эксперимент с этой системой? Где учебники и тесты, в которых даются задания с учётом предлагаемых уровней? Кто из учителей будет детально анализировать, например,



Виктор Доминикович Скаковский родился в 1962 году в Минске в семье работника культуры и учительницы. В 1985 году окончил филологический факультет БГУ. Работал учителем Олехновичской средней школы. В 1996 году защи-

тил кандидатскую диссертацию по теории и методике обучения. В настоящее время — старший научный сотрудник Национального института образования. Автор около двух десятков работ. Среди них статьи «Асноўныя «магістралі» педагогікі супрацоўніцтва», «С опорой на схему: роль знаковых моделей при обучении близкородственным языкам», «Дидактические функции знаковых графических моделей», «К вопросу о наименовании и классификации учебных материальных средств», «Теоретические предпосылки формирования орфографической грамотности» и книга «Справочник по русской орфографии».

«ситуативное» ли у ученика «проявление самокритичности» или наблюдается ли в его действиях рефлексия для того, чтобы поставить ему 8 баллов? А сможет ли учитель считать, сколько ученик допустил речевых ошибок при устном ответе, когда в классе 25 и более человек? Почему уровни оцениваются не одним, а двумя баллами? Где же точность? Разве так называемая относительная оценочная шкала отметок — это не та же пятибалльная система, лишь с расширенными возможностями, которая вступает в противоречие с оценкой по уровням? Что значит, например, словесная характеристика для баллов 1—2 «почти удовлетворительно»? Это научно? Это равносильно тому, как если бы сказать: почти накормлен, почти одет, почти живой, почти специалист, почти учёный, почти министр, почти страна... Что такое «неосознанное воспроизведение»? Как понимать «неумение применить изученные знания» [2, с. 363] по физкультуре? В растерянности и учителя по музыке: если руководствоваться указанными для этого предмета нормами оценки, то ученика, которому

выставляются 9—10 баллов, можно в итоге приравнять к специалисту с университетским образованием. Аналогичная ситуация у преподавателей по изобразительному искусству.

Педагогам-практикам известно, почему, с одной стороны, говорят об объективности отметки, а с другой — они имеют разный подход к описанию показателей оценки по разным предметам. Так, в одних случаях пересказ даётся на 1-м уровне, в других — на следующих. Почему по истории или физике, например, следуя логике поурочковой оценки, называют достижения, положительные результаты учебной деятельности школьников для каждого уровня усвоения, а по другим предметам составители описывают в большей мере неумения, недостатки, ошибки, указывают их допустимое количество для каждого уровня? Скажем, по истории на определённых уровнях допускается «искажение сущности излагаемого вопроса» или «непонимание цели» [2, с. 288—289] выполняемых действий. Такое, по сути, можно предположить при выполнении учеником задания на любом уровне. Но зачем вообще допускать непонимание учащимися цели того, что он делает, даже на самом низком уровне, и за это ставить какой-то балл?

Наконец, учителя спрашивают, почему десятибалльная система не была вынесена на широкое обсуждение на конференциях, в прессе, на телевидении и радио? Ведь преподавателям на местах бывает виднее, они бы могли высказаться, дать свои ценные замечания.

Теперь многие учителя опасаются ставить балл выше «восьмёрки», мол, нам сказали не завышать. Ученица, аккуратно и правильно решив задачку, обижается, почему ей поставили не «10», ведь она так старалась! Её не убеждает то, что эта задача не «творческого характера», — она старалась, а её прилежание не оценили. Родители тоже бывают в недоумении: они не знают, радоваться им или огорчаться, когда сын теперь приносит из школы «пятёрку».

Кому пришлось по душе нововведение, так это ленивым и двоечникам — утверждают учителя. Эти ученики как ничего не делали, так и не делают, тем более, что теперь всех переводят в следующий класс. Так стимулируют ли к учёбе оценки? Практически каждый может дотянуть до уровня «различения видов источников знаний» [2, с. 229], попросту говоря, до различения учителя-историка и ученика по истории и получить заветную единицу

даже за то, что неправильно решил, написал, ответил. Ведь 0 баллов ставится только тогда, когда ученик отказывается отвечать или выполнять задание. Кстати, многие задают довольно каверзный вопрос: если 0 баллов — тоже отметка, то у нас десяти- или одиннадцатибалльная система?

К сожалению, приходится признать резонансность большинства вопросов и замечаний. Но ведь мало что из нового может быть без изъянов и шероховатостей. И поскольку очевидно, что возврата к прежней пятибалльной системе оценки уже нет, нужно общими усилиями решать возникшие проблемы, внося коррективы, дорабатывать то, что уже декларировано.

Меньше всего хотелось бы, чтобы десятибалльная система в итоге превратилась в школьной практике всего лишь в расширенный вариант старой пятибалльной системы, чтобы идея поуровневой оценки успеваемости школьников была погребена под грудой, как кажется, неразрешимых проблем и вопросов.

Для чего же необходимо выделение в образовательном процессе уровней усвоения?

Уже давно педагоги стремятся преодолеть односторонность, субъективность, неточность оценки результатов своего и ученического труда. Образовательный процесс преследует целый комплекс целей и задач, направленных на овладение учениками социальным опытом (научными знаниями, способами действий, общечеловеческими ценностями), на развитие у них различных способностей и склонностей, а также на формирование мировоззренческих, нравственно-эстетических убеждений. Оценке же в школе подлежит главным образом только эффективность запоминания суммы фактов и различных характеристик, терминов, понятий, формулировок правил, определений, а также усвоение набора отрывочных абстрактных процедур. При этом чаще всего оценка даёт лишь качественное представление об овладении учащимися программным материалом («хорошо», «удовлетворительно» и т.д.). Точными же критериями и показателями при оценке, как правило, не пользуются.

Другой немаловажный факт — значительная часть абитуриентов не оправдывает на вступительных экзаменах отметок, поставленных в их аттестатах. Прежде всего это говорит о разном уровне требований, которые предъявляются к ученику в школе и к абитуриенту в вузе, и опять же о разных критериях оценки достигнутых результатов.

Осознание противоречий, связанных с проверкой и оценкой знаний учащихся, толкает педагогов на поиск новых, более совершенных, форм и методов контроля. Как результат — всеобщее увлечение тестированием. Теперь в учебных заведениях время от времени или более-менее регулярно используются самые разнообразные тесты, профессионально и непрофессионально составленные, предназначенные для школ и адресованные только узким специалистам-психологам. Пытаются проверить, оценить буквально всё: и обученность школьников, их академические достижения, и их обучаемость, и интеллектуальные данные, и общее развитие, и отдельные качества личности, и уровень воспитанности.

К сожалению, имеющиеся в распоряжении современной науки методы диагностики умственного развития ученика, его интеллекта, личностных качеств и особенностей пока не могут удовлетворить не только педагогическую практику, но и саму науку, так как не всегда с уверенностью можно судить об их непогрешимости и достоверности. Да и под силу ли рядовому учителю в условиях урочной системы объективно, корректно, профессионально измерять и оценивать каждый раз, скажем, степень системности знаний, уровень интеллектуальных умений (анализ, синтез, абстрагирование, рефлексия и т.д.) и тем более другие психические процессы (внимание, ощущение и восприятие, воображение, способности, задатки, утомляемость и т.д.), а также мотивационно-волевую и эмоциональную сферы личности каждого ученика? О многом из этого остаётся судить лишь опосредованным путём. Становится очевидным, что в школьных условиях проводить диагностику таким путём — дело малоперспективное.

Если весьма проблематично в школьном образовании точное определение уровней обучаемости, развития, воспитанности, то вполне реально установление уровня успеваемости (обученности), или уровня усвоения необходимого материала. Хотя уровень усвоения не является показателем, например, уровня интеллекта, но косвенно об общем развитии человека по нему судить можно. Использование шкалы уровней усвоения позволяет вполне достоверно проверить и оценить соответствие количества и качества усвоенного материала намеченным стандартам и благодаря этому судить о степени реализации конкретных образовательных целей.

Немаловажным является и то, что при обучении без учёта уровней усвоения постоянно завышаются или занижаются требования к учащимся: очень трудно определить на глазок объём учебного материала, степень его сложности и важности (что является обязательным, что — дополнительным). С одной стороны, мы привыкли давать ученикам как можно больше сведений, требуя потом точного и полного их воспроизведения. Но ведь довольно часто в этом совсем нет нужды. О чём-то школьнику достаточно иметь общее представление и лишь узнавать это при повторном восприятии. С другой стороны, формирование ряда понятий и действий следовало бы доводить до самого высокого уровня, когда ими можно свободно пользоваться на практике. Мы же при проверке знаний часто требуем от учеников воспроизвести общие рассуждения из учебника об этих понятиях и действиях. Вот ещё почему так важно определять для каждой учебной темы, для каждого нового понятия и действия тот достаточный и необходимый уровень, при котором возможно беспрепятственное движение вперёд в овладении науками, самообразованием и саморазвитии.

Именно через уровни усвоения учебного материала содержание образования приобретает чётко заданные, легко контролируемые и оцениваемые параметры, которых в идеале должен достичь **каждый** учащийся, чтобы считаться образованным человеком. Во-первых, ориентация в обучении на уровни усвоения требует научного подхода к формулировке точно диагностируемых целей образовательной деятельности, с которыми будет нетрудно сверять результаты обучения. Во-вторых, в этом случае создаётся реальная возможность преодолеть эмпиричность и эклектизм в вопросах отбора содержания обучения, форм и методов работы. Наконец, в-третьих, процедура поуровневого контроля предполагает использование научно разработанных стандартных заданий, в том числе и тестовых, для каждого уровня усвоения. Таким образом, образовательный процесс приобретает большую стройность, организованность, плановость, когда на каждом его этапе намечаются чёткие, конкретные цели, предполагающие определённые уровни усвоения, отбираются необходимые для достижения этого виды работы, задания, проводится регулярное тестирование с установлением соответствия достигнутых результатов намеченному уровню.

На основе чего определяется уровень усвоения и даётся оценка учебных достижений (обученности)?

В педагогике принято говорить о формировании **знаний, умений и навыков (ЗУНов)**, об овладении ими. Но **никогда** не говорят о планируемых **результатах обучения**, которые необходимо **контролировать и оценивать**, упоминают, как правило, **уже только** знания и умения, выделяя в учебных программах отдельными пунктами, **что должен знать ученик и что он должен уметь**. Так, ученик должен показать **знание фактов, научных и иных проблем по изучаемым темам, знание понятий и их определений, формулировок основных правил, закономерностей и законов, знание теорий, уравнений, доказательств, выводов и т.д.** Умения **трактуют** как **владение этими фактами, проблемами, понятиями, правилами, законами, теориями, т.е. узнавание, раскрытие их содержания, установление взаимосвязей, практическое применение** [5, с. 422].

Однако судить о знаниях школьника только по набору определений, формулировок и сумме сведений, которые он запомнил и воспроизводит, явно недостаточно. По сути, мы проверяем и оцениваем только степень осведомлённости ученика, объём его памяти, прочность запоминания и его умение воспроизводить выученное.

Согласно принципу единства сознания и деятельности (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн), мыслительные способности человека, его знания и умения формируются и проявляются в деятельности. По замечанию Н.Ф.Талызиной, действительные, качественные знания обязательно предполагают и умения; **знать — это одновременно и уметь**. Без умения оперировать в нужной ситуации определённым термином, понятием, правилом мы имеем дело с обрывочными сведениями и схоластикой.

Поэтому для школьной практики вряд ли резонно расчленять результаты обучения на отдельные знания, умения и навыки, представляя последние в качестве показателей оценки учебных достижений. По-видимому, корректнее будет эти результаты (промежуточные и конечные) выражать в **действиях**, сформированных на определённом уровне, и говорить тем самым о степени реализации намеченных целей. Именно сформированное действие предполагает **знание сущности предмета, понятия, явления и одновременное умение (навык) им оперировать**.

Таким образом, вполне логичным и оправданным является определение уровня усвоения материала, оценка учебных достижений на основе анализа *результатов учебной деятельности, выраженных в конкретных действиях*. Иными словами, конкретные действия, их характер, качество выполнения могут быть основным критерием и показателем в определении степени продвижения ученика к намеченному стандартными конечному результату.

Какие результаты учебной деятельности поддаются контролю и оценке?

Учебную деятельность можно представить как ряд последовательно сменяющих друг друга этапов усвоения. Каждый этап предполагает свои цели-результаты, конкретные действия по достижению этих целей и, наконец, сами реальные результаты, соотносимые с целью (образцом) и при необходимости корректируемые. Поэтому вычленение диагностируемых целей-результатов для каждого этапа является первостепенным в определении уровней усвоения и показателей оценки учебных достижений учащихся.

Процесс усвоения начинается с первоначального восприятия усваиваемого предмета и его осмысления. Для этого человеку необходимо не только заинтересованно просмотреть (пронаблюдать), выслушать, но и правильно, осмысленно прочитать или переписать, адекватно восприняв содержание, выполнить какие-либо действия в материальной (с натуральным объектом), а также материализованной (с «заместителем», т.е. моделью) или словесной форме, повторить, скопировать что-либо. Эти действия скорее всего и будут целью-результатом на данном промежутке усвоения, когда субъект знакомится с новым для него объектом. Большинство действий поддается контролю. Но для оценки, в первую очередь, представляют интерес поддающиеся непосредственному контролю чтение, написание, копирование. Опосредованным способом, с помощью ответов на вопросы по содержанию, мы можем также проверить и оценить уровень внимания ученика при слушании сообщения, степень осмысления им воспринятого (услышанного, прочитанного или переписанного) материала.

Повторное восприятие объекта усвоения связано с целым рядом действий в перцептивной форме (в уме с опорой на внешние средства при их восприятии): сравнением, опознанием, идентификацией, отбором, обозначением, категоризацией и структурированием пред-

метов, событий, ситуаций. Практически все результаты этих действий, каждый по отдельности, контролируемы, оцениваемы и подчинены одной цели — умению распознавать усваиваемый объект и всё необходимое, каким-либо образом с ним связанное, вычленив из массы других объектов.

Усвоение предполагает и действия по запоминанию необходимого материала. Основная цель в этом случае — как можно более точное воспроизведение выученного. Фиксированному контролю и оценке, помимо результатов воспроизведения, здесь поддаются выделение смысловых опорных пунктов в структуре объекта и действиях с ним, семантическая и пространственная группировки материала, запечатление в виде зрительного образа и некоторые другие действия в материализованной и речевой формах.

Целью-результатом следующего этапа учебной деятельности становится умение применять единицы усвоения по ранее разработанной схеме (плану). Здесь предполагается выполнение новых действий сначала изолированно, развернуто в материализованной и речевой форме, а затем постепенное совмещение их с другими действиями, сворачивание их во внутренний план и выполнение в умственной форме. Если сперва эти действия могут и контролироваться, и оцениваться, то потом контролю и оценке поддается только итог всей работы.

Наконец, конечная цель процесса усвоения — свободное владение предметом учебной деятельности, который, по сути, уже переходит в новое качество, становится её продуктом, когда ученик (выпускник) имеет возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя. Именно этот продукт, созданный и используемый в широком контексте, и подлежит итоговому контролю и оценке.

В таком порядке действия на каждом последующем уровне становятся всё более совершенными, сложными и многоплановыми. Поднятие на очередную ступень означает, что приобретаемый опыт в процессе усвоения достигает того состояния, когда количество переходит в новое качество. Эти изменения касаются всех структурных характеристик действия: освоенности (степени лёгкости выполнения), устойчивости (прочности во времени и под влиянием других действий), скорости выполнения, степени самостоятельности, полно-

ты (наличия всех необходимых операций для качественного выполнения), обобщённости, осознанности, гибкости. Оценивая результаты учебной деятельности на каждом этапе, мы тем самым даём и количественную, и качественную характеристики выполнения действий относительно всех этих параметров. При этом, опираясь на дифференцированную шкалу уровней с достаточно хорошей различимостью, мы вполне объективно и чётко отмечаем степень реализации намеченных на последнем этапе обучения целей.

Какие уровни усвоения (компетенции, сформированности действий) могут быть выделены?

Некоторые авторы [3, с. 112—113] выделяют три уровня: I — воспроизведение текста, сообщение об объекте или способе деятельности с ним, II — распознавание объектов разного уровня сложности, III — применение знаний. В.П.Симонов предлагает пять последовательных показателей выявления итогов образовательного процесса (читай — пять уровней усвоения): I — различение, II — запоминание, III — понимание, IV — элементарные (простейшие) умения и навыки (репродуктивный уровень), V — перенос (положительное влияние ранее усвоенного навыка на овладение новыми) [4, с. 55—56]. Широкой известностью пользуется предложенное В.П.Беспалько [1, с. 70—71] выделение четырёх уровней усвоения: I — узнавание объектов, свойств, процессов при повторном восприятии ранее усвоенной информации о них или действий с ними, II — воспроизведение в типовых ситуациях, III — применение по образцу на некотором множестве объектов в нетиповых ситуациях, IV — творческое действие, выполняемое на любом множестве объектов в непредвидимых ситуациях. Наконец, уже известное нам деление на пять уровней [2], которого обязывают придерживаться всех педагогов, работающих в области общего среднего и профессионально-технического образования Беларуси: I — низкий (рецептивный), II — удовлетворительный (рецептивно-репродуктивный), III — средний (репродуктивно-продуктивный), IV — достаточный (продуктивный), V — высокий (продуктивный, творческий) [2, с. 14—15].

Рамки статьи не позволяют подробно проанализировать данные градации. Остановимся лишь на нескольких принципиальных моментах. В последнем варианте выделен так на-

зываемый **рецептивный уровень**. Рецепция (от лат. *receptio* — **принятие, приём, получение**) в физиологии — **осуществляемое рецепторами восприятие и преобразование энергии раздражителей в нервные возбуждения**. Другое значение этого слова — **заимствование и приспособление данным обществом социальных и культурных форм, возникших в другой стране и в другую эпоху** (например, усвоение в странах средневековой Европы римского права). Можно предположить, что авторы [2], говоря о рецептивном уровне, имеют в виду первоначальное восприятие (перцепцию) объекта усвоения. Правда, для этого уровня предлагаются действия (например, узнавание), связанные уже с повторным восприятием. Следует всё же подчеркнуть, что сама идея о выделении действий ещё на более низком уровне (по сравнению с уровнем узнавания, как, например, у В.П.Беспалько) представляется вполне обоснованной. Кстати, В.П.Беспалько, предлагая свою градацию, допускает, что при более детальном анализе процесса усвоения будут найдены и другие его уровни [1, с. 73].

Вызывает сомнение и то, что в одном ряду с узнаванием, воспроизведением, применением находится творчество. Последнее следовало бы отнести к показателям иного порядка. Любое мыслительное действие по своей сути в той или иной мере продуктивно, имеет признаки творчества. Выделение репродуктивного и продуктивного мышления носит у психологов условный характер, оно зависит от степени интеллектуальной активности, инициативы, проявленной (или не проявленной) человеком при выполнении мыслительных действий. Причисление этих действий к репродуктивным или продуктивным основывается на определении меры и качества использования усвоенного ранее при решении конкретной задачи, а также степени новизны продукта, получаемого в результате деятельности. (Повторение чего-либо в границах ситуативной заданности — репродукция, выход за её пределы, решение задачи своим способом, создание нового — творчество.) Таким образом, с помощью понятий «узнавание», «воспроизведение», «применение» раскрывается характер совершаемых действий с точки зрения степени **достижения конечной цели** — результата усвоения, а с помощью понятий «репродуктивные» и «продуктивные» уточняется, какие это действия с точки зрения сте-

пени интеллектуальной активности субъекта. Это значит, узнавание, воспроизведение и применение могут происходить как в репродуктивном плане, так и в продуктивном с той или иной долей креативности (творчества — создания чего-либо своего, субъективно или объективно нового). Я могу, например, узнать, выделить какие-то уже известные мне свойства знакомых объектов, найти в них общие, даже существенные черты, признаки и на этом остановиться. Это будет аналитическая мыслительная деятельность репродуктивного характера на уровне узнавания (распознавания). Но я могу пойти и дальше: сопоставив узнанные элементы, сгруппировать их по-своему, представить схематически, сделать какие-либо предположения, выводы о закономерностях выделенных свойств известного мне класса объектов. Это будет уже продуктивная деятельность, но в пределах всё того же распознавания, разграничения, обозначения. Чтение по памяти стихотворения или прозаического отрывка относят к воспроизведению. Но одно дело — невыразительное, монотонное чтение (репродуктивное воспроизведение). Выразительное же прочтение произведения, благодаря которому создаётся яркий художественный образ, предполагает гораздо большую интеллектуальную активность с элементами творчества: здесь требуется осмысление художественной идеи произведения, проникновение в глубинный, психологический смысл образа, перевоплощение и т.д. Наконец, написание диктанта можно отнести к выполнению действий на уровне применения. Поскольку диктант пишется под диктовку, то для всех очевидно, что это репродуктивная деятельность. Но стоит только предложить ученикам задание что-то в тексте диктанта видоизменить, какие-то части дополнить, как репродуктивная деятельность приобретает определённые элементы творчества, и это уже творческий диктант. Таким образом, выделение уровня творчества в ряду таких, скажем, уровней, как узнавание, воспроизведение, применение, не может считаться приемлемым.

Ещё один момент, который требует внесения коррективов, — это некоторые неточные выражения, используемые в названных градациях, и сами названия уровней. Так, при характеристике действий на последних уровнях усвоения нередко ситуации, в которых выполняются эти действия, называются «не-

типowymi», «непредвидимыми», «нестандартными», «новыми», «незнакомыми». Такие определения ситуации, характерной для свободного владения материалом, представляются не совсем удачными. Дело в том, что нетиповой, непредвидимой и т.д. ситуация может быть для ученика при выполнении им заданий на любом уровне. Действия разных уровней я могу совершать, например, не в классе, а на олимпиаде, на экзамене при поступлении в вуз. Для плохо успевающего ученика незнакомой может оказаться ситуация даже при выполнении им заданий на узнавание. Учителя, бывает, так и рассуждают: ученик разбирает предложения, они для него незнакомы — значит, он действует на самом высоком уровне. Не учитывается то, что предложение разбирается по стандартной схеме и что ничего нового здесь не создаётся. Такая двусмысленность определений ситуации мешает различимости уровней. По-видимому, лучшим в данном случае будет выражение: «выполнение действий в реальных (или приближённых к реальным) жизненных условиях, ситуациях».

Что касается названия уровней, то они должны быть простыми, понятными, легко выговариваемыми, доступными для всех. Ведь этими терминами будут пользоваться не только специалисты — педагоги, но и учащиеся, а также их родители.

В соответствии с вышеизложенными замечаниями и соображениями, скорректированная шкала уровней усвоения может быть представлена в следующем виде:

I уровень — **ознакомление** — первоначальное восприятие нового объекта изучения, наблюдение за конкретными фактами, осмысление воспринятого:

а) слушание, просмотр, чтение, переписывание, копирование образца (образец перед глазами);

б) выполнение тех же действий с применением чего-либо нового, например переписывание с иллюстрированием, элементами схематизации.

II уровень — **распознавание** — различение знакомого (изучаемого) объекта, явления при повторном его восприятии; выделение, обозначение, перечисление, описание его признаков, свойств, взаимосвязей с опорой на источник-стимул:

а) сравнение объекта с эталоном, другими объектами, явлениями по внешним и внутренним (существенным) признакам, выявление

в них общего, различного и существенного; нахождение противоречий, взаимосвязей и закономерностей; подтверждение или отрицание принадлежности объекта, факта к определённому множеству; выделение из множества нужного (лишнего); обнаружение опознавательных признаков и присоединение к множеству, подведение под понятие, обозначение явления, предмета, его признаков, свойств, описание, сообщение о нём с опорой на различные источники;

б) группировка и перегруппировка по-новому; конспектирование с элементами схематизации, перекодирования (использование других знаковых систем — условных обозначений, символов, пиктограмм и т.д.); самостоятельный вывод о закономерностях на основе выделения в предмете общего и существенного; самостоятельное, оригинальное обозначение или описание составных элементов предлагаемого материала (объекта).

III уровень — **воспроизведение** — произвольное (волевое) извлечение из памяти и восстановление материала без повторного восприятия источника-стимула:

а) воспроизведение по памяти определённого учебного материала; употребление в нужной форме; восстановление недостающего, пропущенного; исправление единичного; теоретическое обоснование, пояснение, объяснение;

б) создание яркого образа посредством декламации по памяти, элементов инсценировки; выражение выученного материала своим способом; создание недостающего или части целого; выражение отношения к чему-либо; наименование предложенных частей и целого.

IV уровень — **применение** в заданных условиях — выполнение усваиваемых новых действий по запечатлённому в сознании плану (алгоритму, шаблону) изолированно и в сочетании с другими действиями:

а) правильное употребление единиц усвоения, репродуцирование их по определённым моделям без восприятия схемы-образца изолированно и в различном окружении (в контексте) с обоснованием при разборе, анализе, характеристике, проверке, оценке и т.д.;

б) преобразование, адаптация, достройка, усовершенствование существующих формы, структуры, содержания, способов действия.

V уровень — **свободное владение** объектом и способами выполнения действий в широком контексте (в ходе практической, исследовательской и другой деятельности) — произвольное (без усилий воли) оперирование усвоенными понятиями, терминами, выполнение многоплановых действий по самостоятельно подобранным формулам, алгоритмам, схемам, приспособленным к изменяющимся реальным или близким к реальным условиям, ситуациям. Таким образом, на этом уровне в действиях обнаруживается полная и обобщённая ориентировка в усвоенном материале, а также положительный перенос — влияние сформированных понятий и действий, которые становятся уже фоновыми (базовыми), на овладение новыми. В этом случае предполагается:

а) репродуцирование в реальных (или приближённых к реальным) жизненных условиях, ситуациях; обсуждение, исследование без создания нового; выполнение многоплановых репродуктивных действий в изменяющихся условиях широкого контекста;

б) создание своего (ярко индивидуально-нового, оригинального, усовершенствованного; продуцирование в реальных (или приближённых к реальным) жизненных условиях, ситуациях; выдвижение предположений и гипотез о возможных путях решения проблем; целеполагание; планирование и программирование; трансформация имеющегося; инсценировка; рационализаторство, изобретение чего-либо; получение объективно новой информации; конструирование, моделирование, реконструкция; оригинальное удачное применение чего-либо.

Как можно заметить, пункты а и б для каждого уровня указывают на отсутствие (а) или наличие (б) в работе ученика своего нового, оригинального, усовершенствованного.

Какие виды заданий могут быть использованы на каждом уровне усвоения и как их оценивать?

Отбор заданий для каждого уровня не всегда оказывается делом простым. Чтобы определить, какой степени сложности конкретное задание и на каком уровне усвоения оно может быть выполнено, нужно установить, какие умственные операции необходимо осуществить для его выполнения. Это, бывает, требует большой аналитической работы. Иногда вычленив и учесть в действии все мыслительные операции представляется делом нереальным.

Большинство действий включают в себя операции, которые можно было бы отнести к разным уровням усвоения. Ведь формирование понятий и действий — процесс плавный, постепенный, и «чистых» действий на одном уровне практически не бывает. Поэтому задания отбираются и присваиваются определённому уровню сформированности действий с некоторой долей приблизительности и условности. Определяющими факторами в спорных случаях могут быть цель, которая достигается выполнением этого задания, и превалирующее количество входящих в действие операций примерно одного типа сложности.

В приведённой таблице задания даются преимущественно по принципу нарастания сложности. Практически в каждой выделенной группе имеются так называемые пограничные задания. Они с большей мерой условности отнесены к определённому уровню, так как в них присутствует достаточно признаков, характерных сразу для двух уровней. Формулировки заданий носят, как правило, общий, схематический характер, чтобы учитель по любому предмету мог без особого труда привязать их к конкретному материалу или сопоставить с уже имеющимися в учебниках видами заданий и определить, какому уровню усвоения те соответствуют. В таблице приводятся примеры только тех заданий, результаты выполнения которых можно реально оценить (оценка в баллах представлена в отдельной колонке справа).

Для того чтобы справедливость всегда торжествовала при оценке работы учащихся, важно каждый раз отмечать их аккуратность и старание. В этом случае лучше идти от обратного: снижением отметки на один балл мы можем констатировать недостаточную степень прилежания ученика при выполнении работы.

Разумеется, есть свои нюансы в оценке успеваемости по разным предметам. Например, стоит отдельно упомянуть об оценивании письменных работ по языку. Здесь можно предложить более простой (без лишних математических подсчётов) и не менее объективный (чем существующий теперь) вариант оценки. Максимальной оценкой за словарный диктант и письмо по памяти можно считать 5 баллов, за

диктант в виде текста, а также за подробное изложение (свободный диктант) — 7, за письменный дословный перевод без словаря, написание аннотации, автобиографии, объявления — 9 баллов. С увеличением ошибок оценка может снижаться каждый раз на 2 балла: за 1—2 ошибки будет ставиться соответственно 3, 5, 7 баллов; за 3—4 ошибки — 1, 3, 5 баллов; за 5—6 ошибок — «незачёт», 1, 3 балла; за 7—8 ошибок — «незачёт», «незачёт» и 1 балл; более 8 ошибок — «незачёт». 0 баллов не выставляется — ученик должен отработать свою задолженность. За творческий диктант, свободное изложение, сочинение-пересказ (компиляционного характера), реферат, рецензию, отзыв, оригинальное сочинение (в том числе стихи, заметку в газету и т. д.) выставляются две отметки — за грамотность (максимальная оценка 7 или 9 баллов, в зависимости от того, на каком уровне выполняется задание) и за содержание (максимальная оценка соответственно 8 или 10 баллов). С увеличением числа недочётов в содержании — аналогичное снижение оценки по 2 балла: 6 и 8, 4 и 6, 2 и 4, «незачёт» и 2, «незачёт».

Есть отдельные предметы, скажем физкультура, по которым оценка успеваемости учеников может быть автономной от общей шкалы уровней и подчиняться своей системе нормативов. Другой вариант — при выставлении отметок по физкультуре использовать преимущественно нечётные баллы, соответствующие репродуктивной деятельности. Чётный балл по физкультуре в этом случае может получить скорее всего тот, кто участвует в спартакиадах, турнирах (например, по шахматам), спортландиях, кто стал победителем в школьных и внешкольных состязаниях.

Все нюансы оценки, касающиеся специфики отдельных предметов, требуют дополнительной разработки и освещения. Здесь предложены лишь основные принципы поуровневого обучения и контроля. Педагогам-предметникам вместе с учёными предстоит решать конкретные вопросы внедрения уровней усвоения и десятибалльной системы оценки в практику с учётом реальных условий и особенностей каждой школьной дисциплины. От того, как мы все вместе будем это делать, зависят порядок и стабильность в нашей работе.

ДЕСЯТИБАЛЛЬНАЯ ШКАЛА ОЦЕНКИ УСПЕВАЕМОСТИ			
Уровень		Основной вид заданий	Балл
I	а	Скопировать образец (действие), повторяя за кем-либо. Прочитать правильно и бегло. Переписать без ошибок. Ответить на простейшие вопросы по содержанию, повторить, о чём идёт речь в сообщении	1
	б	Выполнить то же, добавив что-либо новое, своё (напр., предложить рисунки к тексту)	2
II	а	В данном материале распознать, обозначить правильный ответ, признаки и свойства объекта, их взаимосвязь, общее и существенное, формулировку главной мысли, темы. Подтвердить или опровергнуть. Показать на карте. Отобрать материал, средство (прибор, препарат); выписать, законспектировать. Озаглавить. Заполнить таблицу готовыми примерами. Заполнить контурную карту с опорой на атлас. Проверить по образцу. Рассказать с опорой на учебник, конспект, готовый план, схему. Дать сравнительную оценку	3
	б	Выразительно (в лицах) прочитать. Сгруппировать, перегруппировать что-либо, напр., в виде схемы, сопоставительной таблицы. Сформулировать главную мысль текста. Составить план, тезисы по готовому тексту. Найти закономерности в отобранном	4
III	а	По памяти прочитать, написать, изложить что-либо. Вставить недостающее (буквы, цифры, слова, части схемы). Правильно употребить (произнести, написать) термин, слово, перевести словосочетание, предложение. Заполнить контурную карту без опоры на атлас. Исправить ошибки в воспроизведённом, отдельно взятом	5
	б	Выразительно прочитать по памяти. Дополнить сообщение примерами из жизни. Составить, перестроить, закончить словосочетание, предложение, формулу, таблицу, схему (из готовых частей), план, тезисы по обсуждаемой теме, формулировку правила. Охарактеризовать с обоснованием, дать обобщающую оценку	6
IV	а	По выученной формуле, плану решить однотипные примеры, задачи, измерить, разобрать, проанализировать, охарактеризовать явление, процесс, применить средства; поставить учебный опыт, обосновать свои действия. Правильно употребить слова, термины в связной речи, дословно перевести текст со словарём. Написать диктант, подробное изложение. Проверить выполнение заданий данной группы	7
	б	Усовершенствовать, найти рациональный или оригинальный способ решения типовой задачи, применения средства. Проанализировать с выводами и рекомендациями. Создать часть (части) и соединить с готовыми частями, чтобы получилось целое. Написать творческий диктант, свободное изложение, сочинение-пересказ, реферат. Сделать литературный перевод текста со словарём	8
V	а	Перевести без словаря. Написать аннотацию, автобиографию, объявление. Решить многоступенчатую ситуативную задачу, уравнение в жизненном контексте. Применить средства в комплексе. Дать развёрнутый анализ, определить существенные признаки, закономерности, место, роль и значение нового явления. Обсудить, провести диспут. Передать знания другому. Применить знания во время производственной практики. Проверить, охарактеризовать, оценить с обоснованием многоплановую работу	9
	б	Написать рецензию, отзыв, заметку, небольшие рассказ, статью или доклад. Составить диктант. Вступить в беседу, обсуждение чего-либо на другом языке. Успешно применить средства в комплексе необычным способом. Разработать новую тему, идею или принять участие в её разработке (обозначить проблему, сформулировать цель будущей деятельности, наметить план действий; выдвинуть гипотезу, свой вариант решения проблемы). Решить исследовательскую задачу, принять участие в проекте (по ряду источников развить известное или использовать его для получения нового, перестроить связи, достроить понятийный аппарат, создать новую классификацию, концепцию, модель и т. д.). Составить обоснованный прогноз о возможном состоянии объекта в будущем. Принять участие в школьном и внешкольном конкурсах, турнире, олимпиаде. Поставить спектакль в школьном театре	10

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психол.-пед. обеспечения техн. обучающих систем. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. — 304 с.
2. Десятибалльная система оценки результатов учебной деятельности учащихся: Инструктивно-методические материалы / Под науч. ред. О.Е.Лисейчикова. — Мн.: Аверсэв, 2002. — 400 с.
3. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н.Скаткина и В.В.Краевского. — М.: Педагогика, 1978. — 208 с.
4. Симонов В.П. Качество образования: что в основе? Как его определить? // Стандарты и качество. — 1994. — № 2. — С. 55—58.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.