

# РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

## Подходы к градации и оценке учебных достижений

**В. Д. Скаковский,**

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент РИВШ*

В предлагаемой статье анализируются существующие на сегодняшний день подходы к градации и оценке учебных достижений. Анализ накопленного по данной проблематике опыта способствует актуализации и переосмыслению знаний, ведёт к синтезу идей и способствует развитию научной мысли по таким новым направлениям, как педагогические измерения (эдукометрия), образовательный аудит, эдукология. Автор надеется в дальнейшем поделиться с читателями другими своими наработками, посвящёнными этим научным областям знаний.

Existing approaches to gradation and an estimation of educational achievements are analyzed in the article. The analysis of the experience saved up on a given problem promotes development of scientific thought in such directions, as pedagogical measurements (educometry), educational audit, educology.

**Ключевые слова:** учебные достижения, таксономия учебных и педагогических целей, классификация (градация) уровней усвоения, критерии качества подготовки.

Организация образования предполагает упорядочение всех составляющих образовательной системы. Никакая теоретическая и практическая работа невозможна без точного знания существенных признаков и структуры объекта, положения его в кругу других, его отношений с ними. Поэтому важно и учебные достижения рассматривать не изолированно, а в системе связей с иными структурными компонентами учебно-педагогического процесса.

Образовательный процесс включает в себя встречно направленные деятельности учения и обучения, приёма и передачи социального опыта ради достижения заранее ожидаемого результата – сохранения и развития культурного наследия всей цивилизации. Учебный результат – итог совершения субъектом учения действий, деятельности в виде полученного продукта, его качественных и количественных характеристик, а также оценки совершённых при этом операций.

Положительные учебные результаты (достижения) – это сформированные у воспитанника новые личностные свойства, значимое приращение к индивидуальному опыту, в основе которого лежат необходимые для полноценной жизнедеятельности знания, умения, навыки, ценностные отношения, выражающиеся в конкретных его действиях, высказываниях, поступках. Из определения видно, что достижение понимается как положительный результат каких-либо усилий, как успех. Достижение также трактуется как получение желаемого, увеличение, подъём чего-то до какого-либо уровня, предела.

Если сравнивать понятие достижения с понятием результата, то последнее имеет более широкое значение. Результат может быть как положительным, так и отрицательным. Говорят: отсутствие результата – это тоже результат. Достижение же – это только положительный результат. Если результат – факт достижения (недостижения) цели – выступает мерой целесообразности и эффективности действия или деятельности, то диапазон достижения уже. Достижения охватывают лишь положительные значения и служат показателем успешности в эффективной и целесообразной деятельности.

В образовании всегда представляют интерес только положительные результаты. На них нацеливаются, их добиваются, проверяют их достоверность, сравнивают между собой,

оценивают степень весомости. Выявление недостатков если и имеет смысл, то только для их быстрейшего преодоления, но никак не для ранжирования и определения их цены.

Таким образом, учебные достижения мы будем понимать как положительные результаты образования, соответствующие установленным нормам или превышающие их. Это социально значимые фиксируемые (наблюдаемые) состояния, факты хода и выполнения учеником действий и процессов, вещественные продукты его деятельности, а также качественно-количественные характеристики и оценки этих состояний, фактов и продуктов.

Немало учёных в своих концепциях градации и оценки учебных достижений пытаются избежать односторонности их представления. Так, Б. Блум и его единомышленники [1] предложили рассматривать учебные достижения и организацию всего образовательного процесса через таксономию учебных целей-результатов в когнитивной, психомоторной и аффективной областях. Однако каждая из этих областей представлена изолированно. Эмоционально-психологический компонент имеет весьма условный вид. Для оценки учебных достижений, по-видимому, важен анализ не просто целого набора эмоционально-поведенческого характера, а тех свойств личности, которые, проявляясь в действиях, отражают ценностные отношения

субъекта к труду, своим непосредственным обязанностям. Так, по прилежанию, усидчивости, серьёзному отношению к выполнению педагогического задания, ревностной жажде знаний, стремлению к совершенству можно говорить об *ответственном* подходе субъекта учения к своему образованию и вообще к любому делу. По проявлениям указанных признаков можно также косвенно судить о мере воспитанности человека.

Метод «полного усвоения» и объективной оценки успешности обучения Б. Блума основан на идеях целеполагания Р. Тайлера. Предлагается именно результаты обучения

сделать постоянным параметром, а параметры других условий – изменяемыми для достижения всеми обучающимися заданных фиксированных целей-критериев. Логика построения системы «полного усвоения» такова: сначала описываются результаты обучения, формулируется цель, затем – намечаются стратегия и тактика в виде последовательных этапов (фаз) с решением необходимых задач, выполнение которых чётко отслеживается. Таксономия образовательных целей Б. Блума стала одной из самых популярных систематизаций в сфере организации образовательных систем. Она имеет шесть уровней.

Таблица 1 – Таксономия педагогических целей в познавательной сфере

Уровень учебных целей	Примеры, свидетельствующие о достижении данного уровня
<p><b>1. Знание.</b> Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала – от конкретных фактов до целостной теории</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>воспроизводит термины, конкретные факты, методы и процедуры, основные понятия, правила и принципы</li> </ul>
<p><b>2. Понимание.</b> Показателем понимания может быть преобразование материала из одной формы выражения в другую, интерпретация материала, предположение о дальнейшем ходе явлений, событий</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>объясняет факты, правила, принципы;</li> <li>преобразует словесный материал в математические выражения;</li> <li>предположительно описывает будущие последствия, вытекающие из имеющихся данных</li> </ul>
<p><b>3. Применение.</b> Эта категория обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях;</li> <li>использует понятия и принципы в новых ситуациях</li> </ul>
<p><b>4. Анализ.</b> Эта категория обозначает умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала структура</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>вычленяет части целого;</li> <li>выявляет их взаимосвязи;</li> <li>определяет принципы организации целого;</li> <li>видит ошибки и упущения в логике рассуждения;</li> <li>проводит различие между фактами и следствиями;</li> <li>оценивает значимость данных</li> </ul>
<p><b>5. Синтез.</b> Эта категория обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>пишет сочинение, выступление, доклад, реферат;</li> <li>предлагает план проведения эксперимента или других действий;</li> <li>составляет схемы задачи</li> </ul>
<p><b>6. Оценка.</b> Эта категория обозначает умение оценивать значение того или иного материала</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>оценивает логику построения письменного текста;</li> <li>оценивает соответствие выводов имеющимся данным;</li> <li>оценивает значимость того или иного продукта деятельности</li> </ul>

Блумовская концепция так называемого полного усвоения знаний предоставляет каждому ученику индивидуально необходимое время для усвоения учебного материала и достижения нужного уровня. Экспериментально доказано, что при специально созданных условиях 95 % учащихся способны достичь полного усвоения знаний. Но выявилась другая проблема: некоторые школьники за десять лет обучения прекрасно усваивают только шестилетний или семилетний курс.

В таксономии Б. Блума обнаруживается ряд недостатков. Её критики отмечают нечёткость представления самой когнитивной структуры на уровне восприятия, памяти, мышления, интуиции и других процессов (цит. по: [2, с. 86–91]). Уровень понимания во многом созвучен уровню применения. Недостаточно проработано звено «применение – анализ – синтез» с точки зрения их иерархии. Многим эти уровни кажутся рядоположенными и практически одинаковыми по «когнитивному весу». Таксономия Б. Блума не позволяет добиться однозначности идентификации результатов. Понимание каждой цели оказывается субъективным. Данная таксономия не лишена внутренней противоречивости: трудно понять, на каком основании Блумом были выделены именно эти, а не другие уровни целей, скажем, связанные с развитием восприятия, внимания, памяти, воображения. Сомнительна сама идея ранжирования психических познавательных процессов: чем анализ лучше или хуже синтеза? В чём процесс понимания уступает процессу применения, а тот, в свою очередь, анализу? Применение не может осуществляться вне аналитико-синтетической мыслительной

деятельности человека. Воспроизводя или интерпретируя материал, мы уже его применяем. По причине этих и других несовершенств (в частности, плохой проработанности технологии оценивания учебных достижений) данная таксономия, как и её многочисленные модификации (например, А. Де Блокк [3], П. Гейджн [4], В. Герлах и А. Салливан [5], Дж. Гилфорд [6], Г. Мэдес [7], Д. Толлингерова [8], В. П. Беспалько [9], В. П. Симонов [10] и др.), сталкивается с серьёзными проблемами на практике.

Существует ряд классификаций, пытающихся свести учебные цели-результаты к внешним признакам, которые могут быть различимы и оцениваемы. Данные классификации отличаются положенными в их основу критериями, числом уровней и, естественно, их названием.

А. Н. Майоров [11, с. 224] проводит сравнительный анализ разделения разными исследователями педагогических целей на типы, считая, что эти классификации близки между собой (см. табл. 2).

М. Е. Бершадский утверждает, что общим для описанных таксономий можно считать выделение только двух областей – когнитивной и аффективной [12, с. 3–40]. Сам он склонен думать, что «... исключение из таксономии психомоторной области нельзя считать правомерным, так как приобретение учащимися таких умений и навыков, как письмо, плавание, речь, езда на велосипеде, бег, катание на лыжах, коньках и т. д., – важные цели образования» [там же, с. 15]. Тем не менее мы не находим ни у самого М. Е. Бершадского, ни у других авторов удобных для применения конкретизированных целей из психомотор-

Таблица 2 – Типология категорий в таксономиях педагогических целей

Б. Блум, Д. Кратволь	И. Я. Лернер	О. Е. Лебедев
Когнитивная, познавательная область	Знания о природе, обществе, технике и человеке	Развитие знаний
Психомоторная область	Опыт осуществления способов деятельности (в том числе творческий)	Развитие умений и навыков
Аффективная эмоционально-ценностная область	Эмоционально-чувственный опыт	Развитие систем отношений

ной и эмоционально-аффективной областей. То, что предлагается учёными, «зависает», остаётся незадействованным, безжизненным в образовательной практике. Объективно трудно представить себе, например, аффективное поведение в виде краткосрочных чётко различимых результатов.

Попыткой классифицировать и оценить знания, умения и навыки качественно является выделение в последнее время уровней образованности: элементарная грамотность, функциональная грамотность, компетентность. В. В. Гузеевым предлагается несколько иная градуация уровней: минимальный (базовый), общий и продвинутый, которые, соотносясь с тремя профилями обучения (общекультурным, прикладным и профессиональным), дают в итоге девять уровней [13, с. 42–65]:

Таблица 3 – Уровни усвоения по В. В. Гузееву

	Минимальный (базовый)	Общий	Продвинутый
Общекультурный	1	2	3
Прикладной	4	5	6
Профессиональный	7	8	9

Некоторые исследователи пытаются понять сущность учебных (и шире – образовательных) достижений путём построения структурных схем. В. С. Гершунский представляет образовательный продукт любого уровня на основе структурирования результативных этапов образования как иерархическую лестницу восхождения человека к вершинам знаний, состоящую из следующих последовательно сменяющих друг друга ступеней: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет [14, с. 56–59]. Грамотность в этой структурной цепи выступает как исходный результативный компонент образовательной деятельности, обязательный минимум, пропедевтическая основа, необходимая для становления личности. Причём наряду с общей грамотностью (умениями читать, писать, считать) в последнее время заговорили о феномене функциональной грамотности, связанном с элементарными практическими умениями, необходимыми воспитанникам не когда-то

в будущем, а уже сейчас, в их повседневной жизни, прямо по окончании занятий. Образованность у В. С. Гершунского ассоциируется с общим образованием. Это грамотность, доведённая до общественно и лично необходимого максимума. Она строится на широкой общеобразовательной основе. Хотя структура образованности и повторяет составные элементы грамотности, но содержательное наполнение первой гораздо богаче. Компьютерная, информационная, экологическая, экономическая, психолого-педагогическая, художественно-эстетическая, правовая, политическая и другие виды образованности строятся на основе соответствующих видов функциональной грамотности. Категория «профессиональная компетентность» определяется уровнем профессионального образова-

ния, опытом и способностями человека, проявляющимися в ограниченной сфере трудовой деятельности. Культуру В. С. Гершунский представляет как высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности. Наконец, менталитет трактуется им как высшая ценность образования и его иерархически высшая цель, квинтэссенция культуры личности и социума с глубинными основаниями мировосприятия.

Многие исследователи стремятся классифицировать результаты обучения через выделение ключевых моментов в ходе усвоения. Усвоение рассматривается как основной путь поэтапного (пофазного) овладения субъектом общественно-историческим опытом: значениями предметов, способами действия с ними, социальными ценностями и нормами поведения. Это циклически повторяющийся и развивающийся по спирали всю жизнь процесс превращения объективно существующих знаний в формы индивидуальной субъективной деятельности. Отдельные «станции» (вехи, этапы) на этом пути могут трактоваться как уровни усвоения. В возникновении идеи их установления в образовательном процессе, безусловно, сыграла свою немаловажную роль психологическая теория усвоения.

Наиболее полно процесс усвоения рассмотрен в модели поэтапного управления формированием умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.). Для формирования понятий и действий, в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, необходимы: а) создание ориентировочной основы действий, которые предстоит выполнять; б) подконтрольное выполнением обучающимися последовательно каждой операции; в) постепенный переход от пооперационного контроля к контролю по конечному результату.

Качество овладения понятиями, действиями зависит от полноты и обобщённости ориентировки в предмете усвоения, а также от того, каким способом формируется ориентировочная основа. *Ориентировочная основа действия* (ООД) – это система признаков, условий, на которую опирается человек при выполнении действия [15, с. 96]. В зависимости от полноты (достаточности) разграничивают полную, неполную и избыточную ООД. Человек изначально должен быть сориентирован на все существенные признаки изучаемого предмета и условия его функционирования, чтобы у него сформировалась полная ООД. По обобщённости ООД может иметь частный вид и быть пригодна только в узких целях для конкретных задач, а может быть представлена в общем виде и использоваться для широкого круга задач. По способу формирования ООД существуют следующие варианты: а) ориентиры выделяются и закрепляются субъектом самостоятельно; б) ориентиры предлагаются субъекту в готовом виде.

Показателями усвоения информации и овладения мыслительной деятельностью могут быть тип учения (по Л. С. Выготскому – это репродуктивная, реконструктивная и вариативная деятельность с широким переносом) или вид ориентировочной основы действия (по П. Я. Гальперину: I – неполная ориентировка на единичные и случайные признаки, с помощью метода проб и ошибок; II – полная на локальные признаки, на условия выполнения конкретного действия; III – полная ориентировка на универсальные признаки, принципы строения и законы функционирования изучаемого явления [16]).

Проверка достижений возможна, если

они переводятся на язык наблюдаемого поведения и точно формулируются с помощью ряда типовых задач (Н. Ф. Талызина), операционально заданных, подразумевающих конкретные действия, состоящие из суммы операций. Образовательные результаты в виде подготовленности (обученности) пытаются при этом оценить, сравнивая их со стандартами, в которых подробно описываются требуемые нормы. Обученность предлагают измерять с помощью такой меры, как педагогические задания-задачи на выполнение определённых стандартом проверяемых действий.

В разных источниках [16; 17, с. 44–62; 18, с. 82–83; 19, с. 7–10; 20, с. 57–61, 77–78] называется целый ряд характеристик (параметров) действия: меры обобщённости, разумности, сознательности, абстрактности, развёрнутости, полноты, достаточности, самостоятельности, освоенности, автоматизированности, правильности, скорости, прочности, лёгкости, уверенности, ритмичности, дифференцированности, критичности, мотивации. Правда, мы не нашли в литературе стройной классификации и структурной модели связей данных параметров. Есть лишь общие описания многих из них.

Так, указывается, что обобщённость действия характеризует возможность исполнителя ориентироваться на все существенные, необходимые и достаточные свойства явления в разнообразных ситуациях. По данному параметру предполагается судить, в какой мере субъект видит в конкретных фактах, задачах всю систему в целом, осознаёт действие общих законов и закономерностей, умеет абстрагироваться, прогнозировать, выработать стратегию в достижении целей. Обобщённость ориентировки в предмете действия представляет сферу (широту) видения субъектом задачной ситуации. От того, насколько полным и достаточным является состав операций, определяющих качество выполнения действия, зависит его полнота. Она раскрывает объём выполняемых в ходе этого действия операций, адекватных содержанию предмета. Разумность действия означает понимание сущностных ориентиров для выполнения действий, умственный контроль со стороны субъекта-исполнителя каждой выполняемой операции, видение её в системе всего

действия. Сознательность (осмысленность) действия выражается в способности субъекта дать словесный отчет о содержании и смысле совершаемого, совершенного или того, что будет совершено. Мера освоенности действия связана с такими его характеристиками, как скорость, правильность, лёгкость (непринуждённость), уверенность, ритмичность совершения, прочность при отсроченном выполнении, а значит – надёжность. Данные характеристики могут быть существенными при оценивании действия, например, когда требуется доведение его до автоматизма, до навыка. Мера освоенности действия зависит также от степени его развёрнутости (сокращённости). Среди прочих свойств действия упоминают ещё о степени критичности его выполнения, указывающей на наличие у субъекта способности критически оценивать ситуацию, себя, своё поведение, схему действия, отдельные операции и т. д. Именно этот признак действия отличает самостоятельно мыслящего человека от слепого исполнителя чужих указаний, служит критерием творческого потенциала личности. О мере критичности, самостоятельности действия говорят ещё наличие элементов новизны, оригинальности, избегание стереотипов.

К сожалению, психологическая теория поэтапного усвоения недостаточно адаптирована к образовательным условиям и, наверно, поэтому многими педагогами недооценивается [9, с. 60]. В педагогике развивается уровневый подход к классификации и оценке образовательных достижений. При этом под влиянием различных зарубежных и отечественных психологических концепций выделяется разное количество уровней усвоения.

У И. Я. Лернера [21] первый уровень – первичное усвоение, опознание, воспроизведение; второй уровень – применение в знакомой ситуации (по образцу); третий уровень – применение в незнакомой ситуации (творческое). Другие исследователи [22, с. 112–113] предлагают такую градацию: I – воспроизведение текста, сообщения об объекте или способе деятельности с ним, II – распознавание объектов разных уровней сложности, III – применение знаний. Однако применение знаний не исключает воспроизведения и распознавания. К тому же, распознавая что-либо, мы, по сути,

воспроизводим усвоенное ранее. Это может происходить или по памяти, или с опорой на внешний стимул. То есть распознавание (узнавание, различение, соотнесение) как мыслительная операция осуществляется с помощью воспроизведения запечатлённых в сознании образов.

Большой популярностью в отечественном образовании пользуется уровневая градация В. П. Беспалько. Вначале им были предложены следующие названия уровней: узнавание, воспроизведение, применение знаний в привычных условиях и творческое действие – применение знаний в новых условиях. Поиски более совершенных названий привели автора к новым обозначениям: ученический, алгоритмический, эвристический и творческий уровни [9, с. 55–56]. Следует заметить, что данные термины не отражают главных отличительных признаков выделенных уровней. В. П. Беспалько утверждает, что «... изучение школьником большинства учебных предметов требует второго уровня усвоения» [там же, с. 57], что творческий уровень предполагает уже труд научного работника-исследователя [там же, с. 67]. Возникает резонный вопрос: какое тогда практическое значение для школы имеет выделение последних уровней?

Вообще выделение творчества в отдельный, последний, уровень не бесспорно, ибо, по сути, означает игнорирование возможных креативных действий на других уровнях. Творчество не возникает сразу из ничего, на пустом месте. Творческие, продуктивные мыслительные действия, как и репродуктивные, практически могут присутствовать в любом виде деятельности, на любом этапе. Другое дело, их соотношение на разных этапах может меняться – в количественном и качественном планах творчество будет неодинаковым. Признание творчества лишь на последнем уровне вносит немалую путаницу не только в педагогической теории, но и на практике, при подготовке отдельных заданий и целых тестов, контрольных работ.

Учитывать в оценке степень интеллектуальной активности ученика, самостоятельность, критичность, гибкость, продуктивность его мышления нужно. Но вряд ли это стоит делать через категорию творчества.

Понятие творчества относительно. Одно лишь внешнее выражение результатов деятельности может не отражать в полной мере истинного положения вещей. Понимание творчества как порождения качественно нового, общественно и исторически значимого основывается на узком взгляде. Как замечает Л. С. Выготский, в таком случае творчество есть удел немногих гениев и талантов. Многие философы, психологи склонны рассматривать творчество в более широком смысле как всякую деятельность человека, в которой возникают новые (хотя бы для самого субъекта действия) результаты, где человек воображает, комбинирует, рассуждает, составляет.

Полагаем, не лишены логики утверждения учёных и практиков о том, что оценка, которая фиксирует, будто бы работа выполнена не на творческом уровне, может убить в авторе желание достичь этого уровня, подтолкнёт к формированию ложного представления у учителя и самого ученика о неспособности последнего к творчеству.

В более поздних своих работах [23] В. П. Беспалько предлагает многопараметрический подход к оценке качества знаний учащихся. Среди существенных параметров он называет следующие: 1) число учебных элементов (N) и формальный объём учебной информации (NH); 2) степень абстракции (β),

представляющая научный уровень изложения предмета; 3) уровень усвоения (α), характеризующий мастерство владения информацией, способность её использовать для решения различных задач; 4) автоматизация усвоения (τ); 5) осознанность усвоения (ψ) как умение обосновывать, аргументировать выбор способа действия из набора возможных способов.

Большинство из выделенных параметров имеют свою градацию. Так, учебные элементы предлагаемой для усвоения информации объединяются в четыре группы: объекты, процессы, явления и методы деятельности (действия). В учебном предмете развитие соответствующей науки отражается, по В. П. Беспалько, на четырёх ступенях абстракции: феноменологической (описание объекта на житейском языке), качественной теории (изложение с помощью специфических терминов и символов свойств объектов, закономерностей их функционирования), количественной теории (возможность представления математической модели функционирования объекта) и аксиоматической теории (когда математические и логические модели описываемых явлений могут объяснять и прогнозировать поведение любых объектов). Уже известные нам уровни усвоения как меняющийся параметр представлены В. П. Беспалько в следующей иерархической схеме (см. рис.).

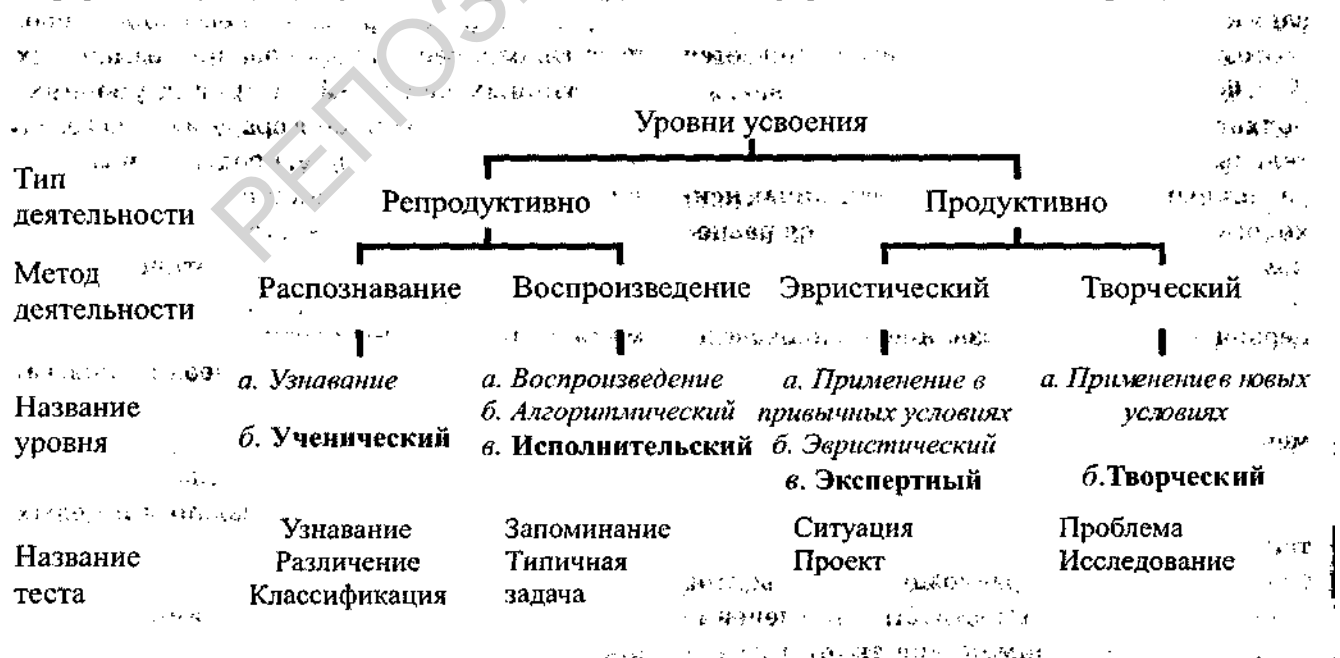


Рисунок – Иерархия уровней усвоения



Наконец, В. П. Беспалько выделяет три степени осознанности усвоения и деятельности<sup>1</sup>: I степень – использование для аргументации сведений из той дисциплины, из которой ученику стало известно о действии; II степень – использование сведений из дисциплин одного профиля; III степень – использование широких межпредметных связей и сведений из самых различных дисциплин.

Сам автор данной концепции считает, что названные параметры не могут быть интегрированы в единый показатель, поскольку их свойства независимы. Они должны использоваться отдельно как при формировании целей обучения, так и при оценке качества образования. Отсутствие интегрированной шкалы не единственное, на наш взгляд, слабое место этой многомерной модели. Значимость представленных параметров для оценивания результатов спорна, они несут на себе некоторый налёт искусственности. Существенными в деле оценки знаний учащихся данные о формальном объёме информации, потребовавшейся им для достижения поставленной цели, или сведения, на какой ступени абстракции объективно существует конкретная наука и преподаётся ученикам соответствующий предмет? В расчёте коэффициента автоматизации по времени выполнения теста обнаруживается механистичность. К тому же далеко не все действия могут и должны быть доведены до автоматического выполнения. Следовательно, не

велика таксономическая значимость и этого параметра (в таком виде, как он представлен у В. П. Беспалько). Осознанность (сознательность) действия, как говорилось, непосредственно связана с мерой его обобщённости и полноты. Определять степень осознанности по мере способности ученика привлекать в аргументации межпредметные связи представляется не совсем точным. По схеме уровней Беспалько можно ещё раз наглядно убедиться о полном их смешении. Тесты «Узнавание», «Различение» и «Классификация» могут использоваться для уровня «Исполнительский» с основным методом «Воспроизведение». В свою очередь, ничто не мешает тест «Запоминание» отнести к уровню «Ученический» с методом «Распознавание», ибо узнавание и различение не могут быть без предыдущего запоминания. Аналогичное можно сказать и о тесте «Типичная задача». Тесты «Проблема» и «Исследование» из уровня «Творческий» на тех же основаниях могут быть отнесены к уровню «Экспертный», с которым соотнесён метод «Эвристический».

Обратимся к другим классификациям уровней. По четыре уровня усвоения выделяют также В. Г. Королёва и В. Н. Максимова, по пять – В. П. Симонов и М. Н. Скаткин (табл. 4). Но остаются без ответов вопросы, на каких основаниях выделены именно такие уровни и почему они выстроены именно в такой последовательности.

Таблица 4 – Классификации уровней усвоения

В. П. Беспалько	В. Г. Королёва	В. Н. Максимова	В. П. Симонов	М. Н. Скаткин
Ученический (узнавание)	Репродуктивное самостоятельное воспроизведение	Узнавание	Различение	Воспроизведение понятия
Алгоритмический (решение типовых задач)	Репродуктивное алгоритмическое действие	Запоминание	Запоминание	Распознавание понятия
Эвристический (выбор действия)	Продуктивное эвристическое действие (прикладной уровень)	Понимание	Понимание	Применение понятия
Творческий (поиск действия)	Продуктивное творческое действие (креативный уровень)	Применение	Простейшие умения и навыки	Воспроизведение системы понятий
			Перенос	Применение системы понятий

<sup>1</sup> Надо, однако, заметить, что усвоение тоже является деятельностью.

Остановимся на классификации В. П. Симонова. Он 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) [10]. Приходится усомниться в логичности этой градации. Она создана не без влияния Блумовской таксономии целей, в которой не выявлено чётко содержание деятельности, стоящей за указанными категориями. Было бы большим упрощением и искажением процессы восприятия, узнавания, запоминания, понимания и выполнения практических действий представлять только в виде простой последовательной смены одного другим. Из классификации В. П. Симонова следует, что действиям по различению и запоминанию отказывают в осознанности, в анализе и синтезе, что запоминание – обязательно механическое и осуществляется только на одном этапе учебной деятельности. Познание лишено понимания? Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, А. А. Смирнов,

П. И. Зинченко и другие подчёркивают важность изначального *понимания* учеником содержания усваиваемого материала и высокой обобщённости ориентировочной основы действий с ним. Однако модель школы, в которой считается нормой, когда ученики бездумно повторяют чужие мысли и действия, ещё весьма популярна у нас. Живучим оказывается и разграничение: вначале – теория (читай – схоластические знания), потом – практика. Идея о том, что более эффективно усвоение в процессе активной мыслительной деятельности, практики с опорой на теорию, пока принята не всеми педагогами.

В литературе можно найти примеры выделения в структуре обученности и таких уровней усвоения: фактуальный (содержащий то, что можно усвоить и выучить), операционный (включающий то, чему можно научиться) и эвристический (требующий трансформации усвоенного, интуиции и логики, развития интеллектуальных способностей личности) [24]. Но и в этой якобы многомерной градации мы сталкиваемся со смешением критериев выделения, не видим возможности более-менее чётко дифференцировать действия.

Из всего спектра представленных градаций можно увидеть, что «попытки выйти на некий интегративный уровень оценки путём индуктивного «собрания» отдельных частных качественных характеристик» (Б. С. Гершунский) не приводят к желаемому. Мы имеем дело с целостными явлениями, которые и следовало бы изучать и оценивать системно, а не по частям.

#### Список цитированных источников

1. Bloom, B. S. (ed.). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain / B.S. Bloom. – N.Y. : David McKay Co., 1956. – 236 p.
2. Чошанов, М. А. Обзор таксономии учебных целей в педагогике США / М. А. Чошанов // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 86–91.
3. De Block, A. Taxonomie van Leerdoeleu / A. De Block. – Amsterdam : Standard Wetenschappelijke Uitgererij, 1975. – 137 p.
4. Gagne, P. M. The Implications of Instructional Objectives for Learning / P. M. Gagne // Defining Educational Objectives / Ed. By Lindall C. M. Pittsburgh, PA : University of Pittsburgh Press, 1964. – 311 p.
5. Gerlach, V. Constructing Statements of Outcomes. Inglewood / V. Gerlach, A. Sullivan. – CA : Southvest Regional Laboratory for Educational Research and Development, 1967. – 147 p.
6. Guilford, J. P. The Nature of Human Intelligence / J. P. Guilford. – N.Y. : David McKay Co, 1967. – 219 p.
7. Madaus, G. F. A Causal Model Analysis of Bloom's Taxonomy / G. F. Madaus, E. N. Woods, R. L. Nuttal // American Educational Research Journal. – 1973. – N 10. – P. 12–16.

8. Толлингерова, Д. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – М. ; Прага : Роспедагентство, 1994. – 217 с.
9. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 312 с.
10. Симонов, В. П. Качество образования : что в основе? Как его определить? / В. П. Симонов // Стандарты и качество. – 1994. – № 2. – С. 55–58.
11. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – СПб. : Образование – Культура, 1998. – 338 с.
12. Бершадский, М. Е. Проект новой гуманитарной реальности : методология разработки модели выпускника российской школы будущего / М. Е. Бершадский // Педагогические технологии. – 2007. – № 3. – С. 3–40.
13. Гузеев, В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2000. – 432 с.
14. Гершунский, Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 432 с.
15. Талызина, Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н. Ф. Талызина. – М. : Знание, 1983. – 321 с.
16. Гальперин, П. Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1968. – 175 с.
17. Бадмаев, Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения / Б. Ц. Бадмаев. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 272 с.
18. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Просвещение, 1986. – 243 с.
19. Салмина, Н. Г. Виды и функции материализации в обучении / Н. Г. Салмина. – М. : Просвещение, 1981. – 224 с.
20. Талызина, Н. Ф. Пути и проблемы управления познавательной деятельностью человека / Н. Ф. Талызина // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. – М., 1975. – С. 57–61, 77–78.
21. Лернер, И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
22. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина и В. В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – 147 с.
23. Беспалько, В. П. Параметры и критерии диагностической цели / В. П. Беспалько // Образовательные технологии. – 2007. – № 1. – С. 18–34.
24. Идиатулин, В. С. Методология и технология диагностики обученности / В. С. Идиатулин // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 1. – С. 11–13.

*Материал поступил в редакцию 16.08.2010.*

==== *AiB* ====