

15. Миеэжав И. Теоретическая модель тестов достижений по учебным курсам в высшей школе / И. Миеэжав // Высшее образование сегодня. — 2007. — № 1. — С. 66–67.
16. Новичкова Т. Ю. Теория и методика использования тестов в обучении математике учащихся общеобразовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук / Т. Ю. Новичкова. — Пенза, 2004. — 177 с.
17. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
18. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мешерякова. — М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ» : ООО «Транзиткнига», 2004. — 479 с.
19. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков. — М. : ТЦ Сфера, 2004. — 448 с.
20. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М. Б. Чельшкова. — М. : Логос, 2002. — 432 с.

**О. Ф. Турянская, А. И. Уман**

### **Определение результатов учебной деятельности учащихся: системно-деятельностный подход**

В статье рассматриваются критерии, способы и средства определения функциональных и психологических результатов разных по характеру видов учебной деятельности учащихся (познавательно-репродуктивная, репродуктивно-практическая, творчески-поисковая, ценностно-смысловая, коммуникативная). Дана характеристика системе контрольных заданий, показана ее взаимосвязь и взаимозависимость с целями, содержанием, методами и проектируемыми результатами обучения. Определены основания выбора каждого вида заданий, критерии оценивания деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** функциональные и психологические результаты учебной деятельности; критерии, способы, средства, формы проверки разных видов учебной деятельности школьников; система контрольных заданий.

Проблема определения результатов обучения в школе имеет в педагогической науке свою историю. Ее решение всегда было связано со степенью выяснения таких педагогических проблем, как направленность и цели школьного образования, содержание и методы обучения.

В современном школьном образовании проблема *определения результатов обучения* вышла на первый план в связи с внедрением в российское образовательное пространство новых федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования. Одним из главных требований ФГОС является требование *к результатам освоения* основной образовательной программы основного общего образования: «Стандарт является основой для разработки системы объективной оценки уровня образования обучающихся на ступени основного общего образования». В связи с этим проблема определения критериев, средств и способов определения результатов учебной деятельности учащихся приобретает теоретическое и практическое значение.

В основу предлагаемой системы оценивания результатов были положены новые методологические подходы к организации обучения вообще и к оценке качества образования в частности: системно-деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный.

Ведущими видами контроля за результатами образовательно-воспитательного процесса являются: а) контроль по этапам учебного процесса: входной, текущий, итоговый, отсроченный; б) контроль по дидактическим целям: за уровнем достижения образовательной цели, развивающей цели, воспитательной цели обучения.

В соответствии с компетентным подходом конечным результатом учебной деятельности и главным критерием оценивания учебных достижений учащихся считается сформированность их *предметной компетентности*, основанной на знаниях и умениях, приобретенных благодаря обучению, то есть именно оперирование этими знаниями, способами деятельности должны быть признаны показателями результативности обучения [3, с. 8; 4].

Результаты учебно-воспитательного процесса в личностно ориентированном обучении мы определяем в двух аспектах: **функциональном и психологическом** [11]. При этом мы осознаем, что результаты учебного процесса в реальной жизни бывают как среднего, достаточного, высокого уровня (*положительные*), так и низкого (*отрицательные*), о чем свидетельствует опыт и личная практика тех учащихся, которые не смогли достичь успехов в учении.

К *положительным результатам* относим достижение личностью новых предметных знаний, умений, творческого опыта, эмоциональных переживаний, приобретение которых протекает на фоне позитивных эмоционально-ценностных отношений учащихся к обучению, способствует сознательному продвижению личности на пути ее развития; создает условия для возникновения и развертывания ее положительной «Я-концепции», обеспечивает чувство самоуважения, создает основу для положительной идентификации подростка как успешного, ответственного и самостоятельного человека.

*Отрицательные результаты* обучения мы понимаем как такие, которые приводят к перенапряжению интеллектуальных и психологических сил подростков, создают условия для их устойчивого отказа от учебной деятельности, имеют в своей основе отрицательное отношение к предмету. Когда в учебном процессе у ребенка складывается впечатление, что он, даже прилагая определенные усилия, не способен хорошо овладеть содержанием предмета, то это срабатывает на формирование у него или негативного образа «Я», или включает механизмы психологической защиты и обуславливает формирование негативного образа предмета — «неинтересный, скучный», «мне не нужен» [11].

Наша позиция заключается в том, что *результаты обучения* в школе (функциональные и психологические) связаны между собой и приобретают позитивный характер при условии, что процесс обучения соответствует потребностям, интересам и способностям личности, становится средством ее самореализации в ситуациях, которые актуализируют силы и энергию саморазвития [5].

Психологи утверждают (Р. Стернберг, Дж. Форсайт, Дж. Хедланд и др.), что достижение *положительных функциональных* результатов обучения обуславливает *психологическое благополучие* личности и, наоборот, дети, которые не способны добиться успеха в учебной деятельности, испытывают дискомфорт, чувство вины, обиды, неуверенности, растерянности, агрессии, страха, то есть неудачное обучение оказывает на них негативное психологическое воздействие [5].

Именно на это указывал В. Сухомлинский, когда писал: «...у школьников еще нет умений, а учитель все предлагает новые и новые знания: осваивай, не зевай. Такой ученик — все равно, что человек без зубов: должен глотать большие куски, он сначала чувствует себя неловко, а потом и вовсе заболевает...» [9, т. 1, с. 507–508].

В. Сухомлинский отмечал значение *психологических результатов* обучения для детей. В книге «Сердце отдаю детям» он писал: «Одна из важнейших воспитательных задач заключается в том, чтобы в процессе овладения знаниями каждый ребенок переживал чувство человеческого достоинства, чувство гордости. Учитель не только открывает мир перед учеником, но и утверждает ребенка в окружающем мире как творца, который испытывает чувство гордости за собственные успехи» [8, с. 141].

В связи с этим учитель должен стремиться к положительным функциональным результатам учения, чтобы на этой основе добиться положительных результатов у учащихся в психологическом смысле. Достижение успеха в обучении вызывает у учащихся чувство самоуважения и уважения к руководителю процесса — учителю [4].

*Функциональные результаты* личностно ориентированного обучения мы определяем в соответствии: а) с дидактическими *целями* образования (познавательные, развивающие, воспитательные); б) компонентами *содержания* образования (информационный, операционный, творчески-поисковый, ценностно-смысловой, коммуникативный); в) *видами учебной деятельности* учащихся (познавательная, практическая, творческо-поисковая, ценностно-смысловая, коммуникативная) [10; 11].

Итак, о положительных *функциональных результатах* обучения свидетельствуют *достижения учащихся в усвоении* каждого из компонентов содержания образования, то есть их достижения в каждом соответствующем *виде учебной деятельности*. Продемонстрируем наличие этой взаимосвязи в форме таблицы (табл. 1).

В соответствии с вышесказанным *положительным функциональным результатом познавательной деятельности* учащихся является усвоение *информационного* компонента содержания образования, состоящего из главных фактов, новых понятий, объективных связей и закономерностей, мировоззренческих смыслов, то есть приобретение новых предметных знаний. Сознательное, полное усвоение знаний в форме ответов на главные, определенные данной научной областью вопросы и является положительным

когнитивно-функциональным результатом познавательной деятельности учащихся.

Таблица 1

**Взаимосвязь целей, компонентов содержания образования, способов их усвоения с функциональными результатами обучения**

Цели обучения	Компоненты содержания образования	Адекватные виды учебной деятельности – способы усвоения	Функциональные результаты (достижения учащихся)
Познавательная	Информационный компонент	Познавательно-репродуктивная деятельность	Уровень усвоения <b>знаний</b> – опыт познания
Развивающая	Операционный компонент	Репродуктивно-практическая деятельность	Уровень усвоения <b>умений</b> (общие, предметные) – опыт действия
Развивающая	Творчески-поисковый компонент	Творчески-поисковая деятельность	Уровень достижений в <b>решении проблем</b> , метакомпонент, опыт мышления
Воспитательная	Ценностно-смысловой компонент	Оценочная (ценностно-смысловая) деятельность	Уровень достижений в <b>личностной оценке...</b> Опыт переживания
Воспитательная	Коммуникативный компонент	Интерактивная (коммуникативная) деятельность	Уровень достижений в <b>групповой работе</b> , опыт взаимодействия

Анализ педагогической литературы и практики указывает на то, что главным *средством проверки* уровня усвоения *знаний* учащихся являются *контрольные познавательные задания и задачи* [1; 2; 12].

Наша точка зрения заключается в том, что проверка *знаний* учащихся происходит на репродуктивном уровне, поэтому и контрольные познавательные задания должны носить репродуктивный характер. Но в связи с тем, что они направлены на проверку разного по характеру учебного материала – фактического и теоретического, – познавательные задания различаются по *объекту* проверки (Е. Вяземский, П. Гора, Е. Пометун, О. Стрелова). В соответствии с этими *объектами* мы определяем несколько *видов контрольных познавательных заданий*:

- а) направленных на проверку знаний новых *фактов*;
- б) направленных на проверку знаний *понятий, связей, закономерностей*;
- в) направленных на проверку знаний существующих *оценок, значений*;

г) направленных на проверку знаний о конкретном *способе* действия.

Главным *приемом* проверки результатов познавательной деятельности учащихся является *разработка и постановка* учителем контрольных познавательно-репродуктивных заданий и последующее самостоятельное *выполнение* их учащимися. Затем проверка (взаимопроверка, самопроверка) полученных результатов учителем (учащимися) и их оценка (взаимооценка, самооценка) [12].

*Форма* предъявления учителем и выполнения учащимися этих *контрольных познавательных заданий* может быть разной. Общеизвестны *письменная и устная формы* проверки знаний. Мы считаем, что такое определение формы проверки знаний по внешним признакам соответствует дидактическому уровню анализа, а на методическом уровне признаки выявления формы проверки знаний должны носить более существенный, внутренний, предметный характер [12].

В педагогической практике наработано большое количество разных *форм* проверки *знаний* учащихся, в том числе игровых и интерактивных, но при этом принцип организации проверки остается общим — избранная учителем *форма* организации проверки знаний учащихся должна соответствовать *объекту* проверки (научные факты, новые понятия, связи и закономерности, смыслы, оценки).

При этом перечень *форм* проверки знаний носит «открытый» характер. Это связано с тем, что количество форм проверки *знаний* не ограничено характером предметного материала. В педагогической практике она постоянно пополняется новыми разновидностями этих форм: тесты, устный опрос, игры (в том числе компьютерные), диктанты и т. п. В современной педагогической и методической литературе собран богатый материал по этому вопросу (А. Булда, В. Власов, А. Гон, Н. Гупан, А. Клименко, Г. Кулагина, Т. Ладыченко, В. Миса, А. Пометун, О. Турянская, А. Уман и др.).

*Критерием сформированности знаний* является их правильность и оперативность. Правильность — это соответствие эталону. Оперативность — это способность к применению знаний в соответствии с познавательной задачей. Таким образом, способность ученика успешно выполнить познавательное задание (задачу) репродуктивного характера, применяя собственные знания предметного материала, а значит, прийти к положительному функциональному результату в познавательной деятельности и является *главным критерием сформированности знаний на репродуктивном уровне*.

В связи с вышесказанным мы можем сделать вывод, что *приемы, средства, формы и критерии проверки сформированности знаний* соответствуют цели, задачам и характеру информационного компонента содержания образования, а также виду той деятельности учащихся (познавательно-репродуктивной), которая обеспечивает усвоение данного компонента содержания образования (табл. 1).

*Положительным функциональным результатом практической деятельности* является усвоение учащимися операционного компонента содержания образования, а именно овладение новыми средствами действия, приобретение общих и предметных умений, перечень которых представлен в школьной программе.

Как показало исследование, приемы проверки степени овладения новыми способами действия обусловлены тем, какое именно умение должно быть проверено: умственное, речевое или предметное. То есть учитель должен осознавать *объект* проверки и в соответствии с ним выбирать *средство и прием* проверки.

Главным *приемом* проверки сформированности умений является *постановка* учителем и *выполнение* учащимися *контрольных практических заданий* репродуктивного характера. *Средствами проверки* уровня сформированности умений являются контрольные *практические задания* различных видов.

На наш взгляд, основой выявления отдельных *видов* контрольных практических заданий являются *объекты* проверки, то есть умения, уровень сформированности которых подлежит оцениванию. Так, если учитель ставит цель проверить сформированность *мыслительных* умений, то он использует в качестве средства проверки соответствующие контрольные практические задания: «Проанализируйте...», «Докажите...», «Сравните...». Когда объектом проверки являются *предметные* умения, то учитель использует соответствующую систему контрольных практических заданий, содержание которых определяется перечнем предметных умений в школьной программе. *Речевые* умения проверяются контрольными практическими заданиями, которые направлены на выявление именно этих умений: «Перескажите близко к тексту...», «Опишите...», «Составьте объяснение...». При этом внимание учителя уделяется именно уровню сформированности *речевых* умений, потому что оценке подлежит готовность ученика к яркому, грамотному, логическому, образному изложению учебного материала.

Таким образом, *по объектам* проверки мы разделяем *контрольные практические задания* на следующие виды. 1. Задания для проверки уровня сформированности *мыслительных* умений. 2. Задания для проверки уровня сформированности *речевых* умений. 3. Задания для проверки уровня сформированности специальных *предметных* умений.

Следует отдельно отметить, что все эти задания имеют репродуктивный характер. Выполнение их происходит в процессе практической деятельности репродуктивного характера.

Желательно, чтобы результаты усвоения операционного компонента содержания образования, иначе говоря — результаты репродуктивно-практической деятельности, были оформлены учащимися в *материализованной форме* — план, схема, контурная карта, сравнительная таблица,

решение примера, решение математической задачи, выполнение упражнения на применение правила и т. п. То есть результаты выполнения контрольного практического задания должны иметь материализованную форму.

Таким образом, система *приемов и способов* проверки усвоения учащимися учебных *умений* на уроках истории соответствует объектам проверки (умственные, речевые, предметные умения), а *формы* проверки умений учащихся определяются *условиями ее протекания*.

*Критерием сформированности умений* является его эффективное, адекватное, то есть соответствующее практическому заданию, применение. Успешное выполнение учащимися практического задания репродуктивного характера является *критерием сформированности умений*. Если количество учебного времени, сложность практической задачи и уровень возможностей учащихся соответствуют друг другу, то организация практической деятельности учащихся в таких условиях приобретает для учащихся личностный смысл, поскольку создает условия для достижения успеха в этой работе.

В связи с вышесказанным мы можем сделать вывод, что *приемы, средства, формы и критерии проверки сформированности умений* на уроках истории соответствуют цели, задачам и характеру операционного компонента содержания исторического образования, а также той деятельности учащихся (практической), которая обеспечивает усвоение операционного компонента содержания образования (табл. 1).

*Функциональным положительным результатом творчески-поисковой деятельности*, направленной на усвоение творчески поискового компонента содержания образования является положительный опыт решения учебных проблем, который приобретает ученик в обучении. *Средством проверки* в данном случае является *система проблемных заданий* к каждому уроку.

По типу творческо-поисковой деятельности *контрольные творчески-поисковые задания* мы разделяем: 1) на *проблемно-поисковые*, направленные на поиск аргументов, доказательств, способов и т. д.; 2) *творческие*, направленные на создание на историческом материале чего-либо (рассказ, рисунок, аппликация, эссе...).

В свою очередь, по *объектам* проверки мы выделяем *следующие виды проблемно-поисковых заданий*:

- а) задания, связанные с информационным компонентом содержания образования и направленные на *поиск сущности* фактов, понятий, связей, конкретно-исторических смыслов, значений;
- б) задания, связанные с операционным компонентом содержания образования и направленные на *поиск способов действия*;
- в) задания, связанные с ценностно-смысловым компонентом содержания образования и направленные на *поиск морально-эстетических* смыслов.

В связи с тем, что *объекты* проверки отличаются между собой, оценка результата усвоения учащимися творчески-поискового компонента содержания образования, уровня успешности школьников в творчески-поисковой деятельности *имеет несколько критериев*.

Первый тип заданий — это контрольные задания *проблемно-поискового* характера.

*Первый критерий* — оперативность *знаний*, то есть способность учащихся использовать алгоритм творчески-поисковой деятельности для решения учебных проблем на предметном материале, то есть *применить* имеющиеся *предметные знания* для решения проблемно-поисковых задач.

*Второй критерий* — оперативность *умений*, то есть способность учащихся использовать алгоритм творчески-поисковой деятельности для *поиска новых способов действия*, или перенос приобретенных *умений* в новые условия, для усвоения нового материала. При этом ученик проявляет поисковую активность и показывает высокий, творческий уровень усвоения умений, о чем свидетельствует свободное и эффективное применение умений в новых для ученика условиях (умение применяется на новом предметном материале — «переносится»).

*Третий критерий* — оперативность системы личных эмоционально-ценностных отношений, способность учащихся использовать собственные моральные и эстетические ценности как основу собственных оценочных суждений, как основу для *поиска морально-эстетических смыслов* (со своих личных позиций), то есть использовать алгоритм творчески-поисковой деятельности для *поиска ценностей и смыслов* человеческой и собственной жизни на новом предметном материале.

Второй тип заданий — это контрольные *творческие задания*, которые направлены на проверку способности учащихся к созданию новой, собственной формы отражения действительности, как средства творческой самореализации.

Педагогической наукой установлено, что именно способность личности к поисковой и творческой деятельности, к выполнению поисковых и творческих задач имеет важное диагностическое значение. Учащиеся справляются с творчески-поисковыми заданиями, так как способны на практике применять знания и умения, оперировать ими в новых условиях. А это свидетельствует о сформированности, оперативности знаний и умений, поэтому результаты выполнения учащимися творческо-поисковых заданий оцениваются как свидетельствующие о высоком уровне (творческо-поисковом) усвоения учащимися знаний и умений. Но при этом, на наш взгляд, эти результаты свидетельствуют прежде всего об усвоении учащимися опыта поиска и творчества, механизма, алгоритма, метакомпонента мышления, то есть об усвоении ими творчески-поискового компонента содержания образования.

В связи с вышесказанным мы можем сделать вывод, что *приемы, средства, формы и критерии* проверки сформированности опыта творчески-

поисковой деятельности соответствуют цели, задачам и характеру творчески-поискового компонента содержания образования, а также виду той деятельности учащихся (творчески-поисковой), которая обеспечивает усвоение данного компонента содержания образования (табл. 1).

*Функциональным положительным результатом ценностно-смысловой (оценочной) деятельности учащихся*, направленной на усвоение ценностно-смыслового компонента содержания школьного образования, являются определенные эмоционально-ценностные отношения учащихся. Форма, в которой ученики проявляют собственные отношения на уроках, представляет собой оценочные *суждения и высказывания*.

*Средством* выявления этих результатов является система *контрольных оценочных (ценностно-смысловых) заданий* по теме урока, к разделу, курсу.

Виды *контрольных оценочных (ценностно-смысловых) заданий* различаются по *объекту* проверки. Так, ценностно-смысловые (оценочные) задания могут быть направлены на выявление: а) научных смыслов учебного материала (основание оценки — истина); б) нравственных смыслов учебного материала (основание оценки — представления о добре и зле, моральные нормы); в) эстетических смыслов учебного материала (основание оценки — представления о прекрасном и безобразном, эстетические нормы).

*Приемом* проверки результатов ценностно-смысловой деятельности учащихся является *разработка и постановка* учителем ценностно-смысловых заданий с последующим их *выполнением* учащимися.

*Критерием* результативности ценностно-смысловой деятельности учащихся является *осознанное переживание* школьниками личностного отношения к изучаемым фактам и на этой основе — способность учащихся к личной самостоятельной, свободной, осознанной и аргументированной *оценке* (на основе личностных духовных и жизненных ценностей).

Собственная морально-эстетическая оценка фактов, событий, явлений, личностей, поступков и тому подобного, высказанная в форме оценочного суждения и обоснованная фактами, и является *функциональным положительным результатом* ценностно-смысловой (оценочной) деятельности учащихся.

Таким образом, способность ученика к *личностной оценке* (событий, поступков, способов...), на наш взгляд, является главным и общим *критерием* эффективности процесса личностно ориентированного обучения в школе, потому что свидетельствует: а) о духовном росте личности, о том, что мир ее жизненных и духовных ценностей является осознанным и действенным; б) о готовности к применению, *оперированию* усвоенной информацией для аргументации личного мнения; в) о сформированности предметных, речевых, общих умений и способности личности пользоваться ими в условиях демонстрации собственной позиции и активного отстаивания своих взглядов; г) о

готовности к активному *поиску* аргументов для обоснования собственной позиции (табл. 1).

*Положительным функциональным результатом коммуникативной (интерактивной) деятельности учащихся* является приобретение учащимися *опыта* эффективного, толерантного, «понимающего» общения, который проявляется в отсутствии конфликтов, в комфортном и дружелюбном взаимодействии, в слаженности действий, в способности договориться и уступить друг другу. Проявляется он в соблюдении подростками норм взаимодействия в процессе выполнения познавательных, практических, творческих, ценностно-смысловых задач в парной, групповой и коллективной работе (интерактивные задания).

Показателем усвоения этого компонента содержания образования является эффективное, комфортное, бесконфликтное взаимодействие учеников в малой (2–3 человека) или большой (4–7 человек) группе. Владение учащимися знаниями о нормах продуктивного взаимодействия и удачное использование техник комфортного, уважающего общения, его положительное эмоциональное переживание, личностное стремление к взаимодействию с другими людьми, быстрое включение в режим взаимодействия и являются критерием усвоения учащимися этого компонента содержания образования.

Результаты освоения этого компонента являются индивидуальными, но определяются в процессе групповой работы. Если все члены группы овладели техниками эффективного общения, то они рационально распределяют роли в группе, прислушиваются друг к другу, с уважением относятся к чужой мысли, активно включаются в работу, быстро и продуктивно выполняют задание.

Итак, *критерием* определения результатов интерактивной деятельности учащихся, направленной на усвоение коммуникативного компонента содержания образования, является *способность учащихся к самооценке относительно качества характера общения, которое произошло*. Было ли оно понимающего, толерантного, эффективного характера или другим? Как это проявилось в результатах совместной работы? Оценка сформированности этого компонента проводится учителем в форме оценочных суждений, а не в баллах. В баллах оцениваются функциональные результаты выполнения познавательных, практических, творчески-поисковых, ценностно-смысловых (оценочных) заданий в процессе взаимодействия по вышеуказанным критериям, соответствующим характеру этих задач.

*Приемом* проверки результатов коммуникативной деятельности учащихся является *постановка* учителем и соответствующее *выполнение* учащимися полученных интерактивных заданий.

*Средством* проверки являются *контрольные интерактивные задания*. *Форма*, в которой эти задания подаются и выполняются, может быть орга-

низована как интеракция (например, фронтальное взаимодействие в технике «Микрофон») или в виде письменного анкетирования учащихся.

*Интерактивные задания*, направленные на выявление результатов коммуникативной деятельности (взаимодействия), мы можем разделить на три вида по *объекту* проверки:

- 1) направленные на выявление характера личностных эмоциональных переживаний как результата процесса взаимодействия;
- 2) направленные на самооценку поведения учениками в процессе совместной работы. Формой, в которой они выполняются, является беседа с высказыванием оценочных суждений;
- 3) задачи так называемого ролевого характера. Учитель дает учащимся возможность оценить продуктивность их общения с точки зрения его педагогической, «взрослой» позиции. Ученики высказывают мнение по этому поводу в виде оценочных суждений с позиции педагога. А потом и сам учитель высказывается по этому поводу, откровенно делится с учениками результатами собственных наблюдений.

*Готовность и способность* учащихся к толерантному, эффективному (проявляется в результатах совместной работы) *общению является критерием* определения результата усвоения учащимися коммуникативного компонента содержания образования.

Таким образом, представленные выше ***функциональные результаты обучения*** обусловлены целями, содержанием и методами личностно ориентированного обучения, а также необходимостью реализовать системно-деятельностный подход к организации обучения.

Из представленного выше материала очевидно, что *результаты* личностно ориентированного обучения являются элементом единой педагогической системы и представлены комплексом (целостностью, состоящей из разных элементов), который состоит из результатов разных видов учебной деятельности учащихся. А именно: из результатов познавательно-репродуктивной деятельности, репродуктивно-практической, творчески-поисковой, ценностно-смысловой (оценочной), коммуникативной (интерактивной). Другими словами, из определенного количества приобретенных знаний, усвоенных умений, решенных учебных проблем, переживаемых эмоционально-ценностных отношений и высказанных оценочных суждений, проведенных актов успешного взаимодействия.

Психологи утверждают, что *функциональные результаты* обучения не являются единственными и всегда сопровождаются психологическими результатами (М. Айзенк, Дж. Андерсон, Э. Эриксон, Е. Ильин, Ф. Райс, К. Роджерс, С. Рубинштейн, Р. Стернберг и др.) [5; 6; 7; 13].

***Психологически положительные результаты обучения*** представлены теми новообразованиями в структуре личности, которые обеспечивают продвижение подростка на пути положительной самореализации и иденти-

фикации (Е. Бондаревская, А. Булда, С. Подмазин, В. Сериков, А. Турянская, А. Хуторской, А. Уман, И. Якиманская).

Исследования показали, что *психологическим результатом* процесса обучения становится «Я-концепция» личности школьника. По данным исследований западных психологов, «Я-концепция» личности является психологическим образованием, интегрирующим весь опыт ребенка. В процессе этого опыта формируются социальные, реальные, идеальные образы «Я», общность этих образов составляет основу самосознания (К. Абрамс. М., 1991). Другие авторы определяют «Я-концепцию» как сознательное когнитивное восприятие и оценку индивидом самого себя [5; 6].

По мнению американского психолога Э. Эриксона, положительным результатом обучения в школе является достижение подростком чувства личной способности, и наоборот, как отрицательный результат обучения возникает чувство неспособности, неполноценности (Erikson, 1959) [13]. Каждое из этих чувств способствует возникновению соответствующего личностного образа: или «Я — успешный», или «Я — неудачник», которые, в свою очередь, эмоционально очень насыщены.

Психологи утверждают, что положительные эмоции направляют ученика к учебным усилиям. Так, ученики с чувством способности имеют мотив подтвердить тот образ, то представление о себе, что они получили в обучении.

Негативные переживания собственного образа «Я» отвращают от учебы, потому что такие ученики ограничивают собственные достижения, поскольку знают о себе: «Я — не могу этого сделать». Подобные утверждения не способствуют рождению необходимой энергетике. В таких ситуациях возникает замкнутый круг, который ребенок самостоятельно не может разорвать [6].

Что касается юности, то Э. Эриксон отмечает, что старшим подростком свойственно формирование личностной идентичности. Этот процесс формируется средствами сознательного личного выбора и усвоения ряда идентификаций, которые, в свою очередь, зависят от того, как семья, школа, другие люди, общество признают значимость этой личности. Но, по Э. Эриксону, этап юности в жизни может иметь и отрицательный результат, которым является идентификационная диффузность, размытость собственного образа «Я» или его негативный характер. Чтобы предотвратить возникновение ролевой и идентификационной неопределенности, подросток должен сам оценить собственные сильные и слабые стороны, научиться использовать их для получения положительного представления о себе и о том, каким он хочет стать в будущем [13, с. 59].

Таким образом, психологическая наука и достижения педагогической практики свидетельствуют, что психологическим результатом личностно ориентированного обучения является создание личностью жизнеспособной теории самого себя, которая состоит из ряда образов «Я», создает ее «Я-концепцию» [6, с. 221].

Итак, согласно утверждениям западных психологов (Р. Вагнер, В. Вильямс, Э. Эриксон, Р. Стернберг, Дж. Форсайт, Дж. Хедланд, Дж. Хорвард), общее психологическое воздействие процесса обучения на личность есть переживание подростками или собственной способности, возможностей, интеллектуальной силы, или, наоборот, переживание неуверенности, несостоятельности, беспомощности.

Рефлексивное осознание личностью своей силы или слабости в учебном процессе, то есть собственный образ «Я» (или «Я — успешный», или, наоборот, «Я — неудачник»), — вот общий психологический результат обучения (Э. Эриксон, Дж. Маршал, К. Роджерс, Р. Стернберг).

Рассмотрим, какие образы «Я-концепции» подростков становятся психологическими результатами обучения в школе.

Во-первых, это те образы, которые актуализируются в процессе усвоения вышеуказанных компонентов содержания образования. Так, *психологическим результатом познавательной деятельности*, направленной на обработку информационного компонента, являются:

- а) *в позитиве*: познавательное отношение к учебе и личностный образ «Я — знаток, способный к познанию...», ощущение успеха в познании, готовность и стремление к познавательной деятельности как к способу самореализации;
- б) *в негативе*: отрицательное отношение к предмету, к процессу познания, личный образ «Я — не способен к познанию», стремление избежать негативных ситуаций и переживаний.

*Психологическим результатом практической деятельности*, направленной на усвоение операционного компонента содержания школьного образования, являются:

- а) *в позитиве*: положительное отношение к практическим задачам и практической деятельности (актуализация и развитие практического отношения), личный образ «Я — умелый, способный к действиям»; переживания личной готовности к практической деятельности, стремление к ней как к способу самореализации, ощущение ситуации собственного успеха;
- б) *в негативе*: негативное отношение к практическим задачам и практической деятельности, личный образ «Я — не умелый, не способен к этой работе», переживание дискомфорта, связанного с ощущением неготовности к выполнению практических заданий, стремление избежать деятельности.

*Психологическим результатом творчески-поисковой деятельности учащихся*, направленной на усвоение творчески-поискового компонента содержания школьного образования, являются:

- а) *в позитиве*: положительное отношение к творческо-поисковым задачам и деятельности, личный образ «Я — исследователь, способен к решению проблем», ощущение готовности и способности к поиску и творчеству, стремление к ним как к способу самореализации;

- б) *в негативе*: негативное отношение к задачам проблемного характера, образ «Я — не способен решать проблемы», стремление уйти от решения проблем, отказ от выполнения проблемных задач на уроках в связи с субъективным ощущением их сложности.

*Психологическим результатом оценочной (ценностно-смысловой) деятельности учащихся, направленной на усвоение ценностно-смыслового компонента* содержания образования, являются:

- а) *в позитиве*: осознанное моральное и эстетическое отношение к изучаемому материалу, адекватные переживания нравственных и эстетических смыслов, возникновение личных образов «Я — человек», «Я — личность», ощущение собственной причастности к трагическому или героическому, равнодушие, готовность к ответственной и свободной личностной нравственной или эстетической оценке учебного материала;
- б) *в негативе*: размытость морально-эстетических чувств и переживаний, состояние «эмоциональной глухоты», собственный образ «Мне — все равно», отказ от осознания и переживания прошлого: «Это меня не касается, мне все равно», отказ от собственной моральной и эстетической оценки фактов.

*Психологическим результатом интерактивной деятельности учащихся, направленной на усвоение коммуникативного компонента* содержания образования, являются:

- 1) *в позитиве*: ценностное отношение учащихся к процессам взаимодействия со сверстниками, личный образ «Я — признанный другими»; образ других «Они — заслуживают уважения», состояние эмоционально-психологического благополучия, стремления и готовности к общению;
- 2) *в негативе*: ощущение отчужденности, сложности в общении, негативное переживание, связанное с образом себя «Я — не заслуживаю уважения других», «Я — лишний», с образом других людей «Они — не добры ко мне...», состояние эмоционально-психологического неблагополучия, дискомфорта и эмоционального напряжения в условиях необходимости общения.

Итак, позитивными *психологическими результатами обучения* в школе становятся образы «Я», возникающие у учащихся в процессе достижения ими позитивных *функциональных результатов* в разных видах учебной деятельности: «Я — знаток (химии, математики, физики, истории...)», «Я — умелый», «Я — способный...», «Я — человек», «Я — личность», «Я — патриот», «Я — гражданин», «Я — партнер».

Эффективное и адекватное определение *функциональных результатов* учебной деятельности школьников требует от учителя понимания взаимосвязи и взаимозависимости между *видом* учебной деятельности, *результатами* которой определяются (проверяются, контролируются), и теми *средствами*

ми, способами и формами проверки, которыми учитель должен пользоваться для выявления уровня достижений учащихся.

В статье авторами только обозначена проблема определения *уровней* функциональных результатов обучения по соответствующим критериям, решение которой будет представлено в следующих публикациях.

The article deals with criteria, methods and means of determining the functional and psychological results of students' educational activities different by the nature (informative and reproductive, reproductive and practical, creative and retrieval, evaluative and conceptual, communication). The authors give characteristic of the control task system, its correlation and interdependency with goals, content, methods, and projected results of learning. The bases for selection of each type of tasks, evaluation criteria of students' activities are determined.

**Keywords:** functional and psychological outcomes of educational activities; criteria, methods, means, forms of assessment the different types of pupils' educational activity; system of control tasks.

### Список литературы

1. *Вяземский Е. Е.* Теория и методика преподавания истории : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 384 с.
2. *Лернер И. Я.* Взаимосвязь обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках : сб. ст. / отв. ред. М. Н. Скаткин. — М., 1986. — № 2 (48). — С. 14–18.
3. *Подласый И. П.* Педагогика: новый курс. В 2 кн. Т. 2. Общие основы. Процесс обучения : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.
4. *Подмазин С. И.* Личностно-ориентированное образование: социал.-философ. исслед. / С. И. Подмазин. — Запорожье : Просвита, 2000. — 250 с.
5. *Практический интеллект* / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд [и др.] ; под общ. ред. Р. Стернберга ; пер. с англ. К. Щукина, Ю. Буткевич. — СПб. : Питер, 2002. — 265 с. — 272 с. — (Мастера психологии).
6. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста : учеб. пособие / Ф. Райс ; пер. с англ. Н. Малыгиной [и др.]. — 8-е междунар. изд. — СПб. : Питер, 2000. — 624 с.: ил. — (Мастера психологии).
7. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с. — (Мастера психологии).
8. *Сухомлинский В. А.* Дайте ребенку радость умственного труда, радость успеха в учении / В. А. Сухомлинский // Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — К., 1988. — С. 157–172.
9. *Сухомлинский В. А.* Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский // Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. — Киев, 1979. — Т. 2. — С. 447–698.
10. *Турянская О. Ф.* Компетентностный подход и его место в личностно-ориентированном обучении истории в школе / О. Ф. Турянская // Молодежь и рынок. — 2010. — № 7/8. — С. 84–89.
11. *Турянская О. Ф.* Теория и практика личностно-ориентированного обучения истории в школе : монография / О. Ф. Турянская. — Луганск, 2008. — 496 с.
12. *Уман А. И.* Структура рефлексивной деятельности учащихся в процессе учения / А. И. Уман, М. А. Федорова // Инновации в образовании. — 2009. — № 1. — С. 78–88.
13. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис : учеб. пособие / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых ; пер. с англ. А. Д. Андреева [и др.]. — 2-е изд. — М. : Флинта [и др.], 2006. — 341, [1] с. — (Б-ка зарубежной психологии).