

**Ю.Э. КОВЫЛЕВА**  
(Москва)

## **ТАКСОНОМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ И ОЦЕНКЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Раскрывается таксономический подход к оценке личностных результатов образования, являющихся одним из требований ФГОС, формированию эмоционально-личностного отношения ученика к окружающему миру.*

*Ключевые слова: ФГОС, личностные результаты обучения, таксономия образовательных целей, таксономический подход в образовании, групповая работа.*

Мы должны научиться измерять то,  
что считаем важным, а не то,  
что легче всего измерить.

*А. Эйнштейн*

Современные условия жизни и деятельности предъявляют повышенные требования к реализации личности в социуме и конкурентоспособности профессионалов на рынке труда. Обществу сегодня нужны образованные, нравственные, творческие люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора. Перед современной школой стоят непростые задачи: формирование и развитие мобильной самореализующейся личности, способной к обучению на протяжении всей жизни. И это в свою очередь корректирует задачи и условия образовательного процесса, в основу которого положены идеи развития личности школьника. В связи с этим образовательные стандарты второго поколения устанавливают требования к созданию условий для решения стратегических задач российского образования – повышения качества образования, достижения новых образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных).

Новые требования к образовательным результатам требуют новых подходов к их проектированию и оценке. В настоящее время в школах широко используются балльные и критериальные системы, позволяющие оценить предметные и общеучебные знания и умения учащихся.

Проектирование и оценка метапредметных и личностных результатов каждого ученика требуют других подходов, одним из которых является таксономический. В рамках образовательной области Б. Блум еще в 1956 г. создал первую таксономию педагогических целей [12]. При этом Б. Блум и Д. Кратволь разделили цели образования на три области: когнитивную (требования к освоению содержания предмета), психомоторную (развитие двигательной, нервно-мышечной деятельности) и аффективную (эмоционально-ценностная область, отношение к изучаемому).

Первая таксономия охватывает когнитивную область, включая в себя шесть категорий целей с внутренним дробным делением. Данная таксономия представлена в табл. 1.

*Таблица 1*

**Таксономия образовательных целей по Б. Блуму**

Уровень	Определение	Ключевые слова
Знание	припоминать информацию	определять, описывать, называть, маркировать, узнавать, воспроизводить, следовать
Понимание	понимать значение, перефразировать главную мысль	обобщать, преобразовывать, защищать, перефразировать, интерпретировать, давать примеры.
Применение	использовать информацию или концепцию в новой ситуации	выстраивать, воздавать, конструировать, моделировать, предсказывать, готовить
Анализ	разделять информацию или концепции на части для лучшего понимания	сравнивать/противопоставлять, разбивать, выделять, отбирать, разграничивать

Уровень	Определение	Ключевые слова
Синтез	соединять идеи для создания чего-то нового	группировать, обобщать, реконструировать
Оценка	делать суждения относительно ценности	оценивать, критиковать, судить, оправдывать, оспаривать, поддерживать

Использование этой таксономии позволяет проектировать и оценивать метапредметные результаты образования. Каким же образом проектировать и оценивать личностные результаты образования? Последние понимаются как готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, осознавать российскую идентичность в поликультурном социуме [10].

В проектировании и оценке личностных результатов образования может быть использована другая таксономия Блума – по аффективной сфере («отношения», «чувства», «ценности»). Эта сфера охватывает вопросы, относящиеся к эмоциональной составляющей обучения: от базисного желания получать информацию до интеграции верований, идей и взглядов [1].

Для описания эмоционального компонента наших действий Блум и его коллеги предложили пять основных категорий: восприятие, реагирование, ценностные ориентации, организация, распространение [12].

Таблица 2

#### Типы умений (способностей) в зависимости от уровня развития эмоциональных процессов

Уровень развития	Умения, способности учащихся
Восприятие	<ul style="list-style-type: none"> <li>– готовность получать информацию;</li> <li>– признание необходимости учиться;</li> <li>– умение активного слушания;</li> <li>– восприимчивость к социальным проблемам и т.д.</li> </ul>
Реагирование	<ul style="list-style-type: none"> <li>– активное участие в собственном обучении;</li> <li>– проявление интереса к учебным предметам;</li> <li>– готовность сделать презентацию, проект;</li> <li>– участие в обсуждениях различных проблем;</li> <li>– добровольная помощь другим и т.д.</li> </ul>
Ценностные ориентации	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уважение к индивидуальным и культурным различиям;</li> <li>– толерантность;</li> <li>– забота о благополучии других;</li> <li>– вера в демократические процессы и т.д.</li> </ul>
Организация	<ul style="list-style-type: none"> <li>– соединение различных ценностных ориентаций;</li> <li>– разрешение противоречий;</li> <li>– способность к эффективному взаимодействию;</li> <li>– умение разрешать противоречия, находить компромисс;</li> <li>– понимание необходимости равновесия между свободой и ответственностью;</li> <li>– принятие на себя ответственности за свое поведение и т.д.</li> </ul>
Распространение	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обладание некоторой системой ценностей с точки зрения своих убеждений, идей и взглядов, которые устойчиво и предсказуемо определяют его поведение;</li> <li>– уверенность при самостоятельной работе;</li> <li>– умение выполнять различные роли при работе в команде;</li> <li>– хорошая личная, социальная и психологическая адаптируемость и т.д.</li> </ul>

Вторую группу педагогических целей, таким образом, составляют цели формирования эмоционально-личностного отношения к окружающему миру. Они выражаются через восприятие, интерес,

склонности, способности, переживания чувств, формирование отношения, его осмысление и проявление в деятельности.

*Первая категория* (восприятие) обозначает готовность и способность ученика воспринимать те или иные явления, поступающие из окружающего мира стимулы. С позиции учителя путь к достижению таких целей состоит в том, чтобы привлечь, удержать и направить внимание ученика.

*Вторая категория* (реагирование) предполагает активные проявления, исходящие от самого ученика. На данном уровне он не просто воспринимает, но и откликается на то или иное явление или внешний стимул, проявляет интерес к предмету, явлению или деятельности.

*Третья категория* (ценностные ориентации) обозначает различные уровни усвоения ценностных ориентаций (т.е. отношения к тем или иным объектам, явлениям или видам деятельности).

*Четвертая категория* (организация) охватывает осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых.

*Пятая категория* (распространение) обозначает такой уровень развития ценностей, на котором они устойчиво определяют поведение индивида, входят в привычный образ действий, или жизненный стиль.

Ориентируясь на данные категории, педагог всегда может определить, на каком уровне развития аффективной сферы находится тот или иной ученик, и стимулировать развитие его эмоционально-личностной сферы в процессе педагогической деятельности. Бесспорно, что оценка личностных результатов образования требует учета и некоторых других факторов:

- соответствие возрастно-психологическим нормативным требованиям;
- соответствие социально желательным свойствам личности (качественным характеристикам);
- учет индивидуальности личности;
- соответствие зоне ближайшего развития;
- благополучие эмоционального состояния (проявления тревожности, фрустрации, стресса являются свидетельством трудностей, неблагополучия личностного развития учащихся).

В Федеральном государственном стандарте основного общего образования среди личностных результатов образования, которыми должен владеть каждый выпускник средней школы, названы следующие [10]:

- формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания;
- освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и обществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей;
- формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности.

По таксономии Б. Блума эти результаты относятся к наиболее высоким уровням развития аффективной сферы (организации и распространению). Действительно, развитие российской системы образования в настоящее время ориентируется на формирование у учащегося таких социальных качеств, как компетенция, самостоятельность, независимость, способность к саморегуляции, рефлексии, коммуникации и др., выступающих в качестве системообразующего начала профессиональной компетентности специалиста.

Смена содержания и форм социальных отношений, широкий информационный и культурный обмен приводят к интенсивному поиску новых, субъектно ориентированных технологий межлич-

ностного взаимодействия в образовательном пространстве. Эффективность решения многих задач зависит не только от индивидуальных качеств, уровня сформированности коммуникативных компетенций личности, но и от ее умений включиться в совместную деятельность на уровне сотрудничества, партнерства.

Опыт целенаправленной работы по применению таксономического подхода к формированию и оценке личностных результатов показывает, что такой подход позволяет не только отслеживать уровень формирования эмоционально-личностного отношения учащихся к окружающему миру, но и повышать его путем применения систематической групповой работы учащихся.

Еще Л.С. Выготский отмечал, что возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве, является самым чувствительным симптомом успешности его умственной деятельности [1]. В.В. Давыдов говорил о том, что начальной формой любой деятельности является ее коллективное выполнение и что именно в коллективной форме деятельности происходит эффективное усвоение человеком знаний, умений и навыков [2]. Идея о значении общения детей со взрослыми и сверстниками для формирования воспроизводящей деятельности и соответствующих способностей была последовательно развернута А.Н. Леонтьевым, в работах которого определены движущие силы психического развития – ими служат возрастные изменения объективного положения ребенка в системе его отношений с взрослыми и возрастные изменения его деятельности [6]. Необходимость организации эффективного взаимодействия людей в процессе совместной деятельности в современных социально-экономических условиях отмечает в своих работах Г.Л. Ильин [3].

Х.Й. Лийметс показал, что только учебная деятельность, охватывающая большую часть временных ресурсов ученика, создает условия для возникновения интегральных качеств личности, и предложил вариант групповой работы, позволивший интегрировать формы учебно-воспитательной деятельности в единую систему и создавать условия для качественно новых взаимоотношений учащихся в процессе коллективной деятельности. Кроме того, ученый установил оптимальную величину учебной группы (5 – 7 чел.) с целью предоставления наиболее благоприятных условий для активности каждого учащегося [7].

Проблема эффективной организации групповой деятельности учащихся на уроке в настоящее время вызывает большой интерес как у отечественных, так и зарубежных исследователей в области педагогики и психологии. Так, ряд отечественных и зарубежных исследователей отмечают, что эффективность работы учебных групп может существенно отличаться. *Традиционные учебные группы* образуют школьники, которые принимают задание работать вместе, но не видят в этом особой необходимости. В таких группах взаимозависимость невысока, задачи, как правило, не требуют для своего решения коллективных усилий, и члены группы обмениваются информацией на этапе прояснения задания, а затем работают индивидуально. При этом учитель не обращает внимания на развитие умений работать вместе, анализ эффективности совместной работы не проводится. Эффективность же учебного процесса здесь сравнима с эффективностью индивидуальной работы школьников. Можно сказать, что эффективность работы такой учебной группы равна сумме эффективности работы каждого учащегося. *Эффективные группы (команды)* отличается тем, что их члены не только принимают задание работать вместе, но и ощущают в этом необходимость. Они активно и сознательно вступают в кооперацию друг с другом. Их работа ориентирована на общую цель – эффективное учение всех. Общая цель при этом создает дополнительный мотивационный фактор. Школьники чувствуют ответственность за успех своих товарищей и группы в целом. Восприятие успеха каждого как общей победы, а неудачи одного из членов – как общей неудачи позволяет достигать более высоких учебных результатов по сравнению с индивидуальной работой. Необходимость достижения общей цели побуждает школьников оказывать помощь друг другу, вдохновлять друг друга. Добиваясь взаимного успеха, они способствуют успешному решению учебной задачи и развитию взаимного чувства доверия, а также порождают атмосферу доверительных отно-

шений. Члены группы осваивают умения, необходимые для успешной совместной деятельности. Это создает предпосылки для последовательного продвижения вперед, повышения качества работы, служит дополнительным фактором успешного освоения средств учебной деятельности. Можно сказать, что эффективность работы такой группы больше суммы эффективности работы каждого члена группы. А.Ю. Уваров приводит выявленные различия между эффективной и традиционной учебными группами (см. табл. 3) [9].

Таблица 3

#### Различия между эффективной и традиционной группами

Эффективная учебная группа	Традиционная учебная группа
Систематическая процедура рефлексии	Нет процедуры рефлексии
Положительная взаимозависимость	Нет взаимозависимости
Индивидуальный контроль	Нет индивидуального контроля
Разнородный состав участников	Однородный состав участников
Возможность исполнять роль руководителя	Назначение постоянного руководителя
Внимание и на предметную задачу, и на умение работать в группе	Внимание исключительно на предметной задаче
Постоянный контроль учителя над работой и его участие в ней по мере необходимости	Со стороны учителя нет контроля и участия в работе
Специальное обучение навыкам групповой работы	Игнорирование навыков групповой работы

Итак, не всякая учебная группа является эффективной. Если просто дать школьникам общее задание, в результате, скорее всего, возникнет обычная учебная группа. Чтобы из объединения учащихся сложилась эффективная группа, необходимо проводить специальную работу, обеспечивать выполнение целого ряда условий. Проведение же такой работы дает положительные результаты. Изложим некоторые из них.

Было проведено исследование уровня развития коммуникативных компетенций учащихся 8–9-х классов. С целью проверки ориентации на толерантное деловое общение все учащиеся были протестированы с помощью анкеты «Межличностная диагностика стиля взаимодействия» (по К. Томасу), предназначенной для оценки стиля взаимоотношений и изучения типичных способов реагирования человека в конфликтных ситуациях. В табл. 4 указан процент учащихся, показавших предпочтительный стиль взаимодействия в декабре 2011 г. и мае 2012 г.

Таблица 4

#### Предпочтительные стили взаимодействия учащихся

Стиль взаимодействия	Количество учащихся, %	
	декабрь 2011 г.	май 2012 г.
Соперничество	30,6	18,6
Сотрудничество	26,4	44,6
Компромисс	20,2	24,4
Избегание	12,2	8,2
Приспособление	10,6	4,2

Приведенные данные свидетельствуют о том, что увеличилось количество учащихся, выбирающих стили взаимодействия «сотрудничество» (на 18,2 %) и «компромисс» (на 4,2%), и одновременно уменьшилось число тех, кто предпочитает такие стили взаимодействия, как «соперничество» (на 12%), «избегание» (на 4%), «приспособление» (на 6,4%), что, в свою очередь, позволяет судить о выработке способов поведения, направленных на гармонизацию с окружающими.

Кроме того, все учащиеся были протестированы на проверку мотивации к успеху (по Т.М. Потенко). В табл. 5 приведены полученные данные.

Таблица 5

## Результаты тестирования учащихся на проверку мотивации к успеху

Тестовый балл	Количество учащихся, чел. (%)	
	декабрь 2011 г.	май 2012 г.
1	12 (3)	5 (1,3)
2	46 (11,8)	30 (7,7)
3	94 (24,2)	57 (14,6)
4	121 (31)	136 (34,9)
5	63 (16,2)	84 (21,5)
6	54 (13,8)	78 (20)

Полученные данные говорят о том, что мотивация к успеху у учащихся повысилась, что, на наш взгляд, показывает высокую степень удовлетворенности первичных потребностей каждого учащегося, т.к. предоставляет возможности для принятия и исполнения самостоятельных решений.

Опыт целенаправленной работы по применению таксономического подхода к формированию и оценке личностных результатов показывает, что такой подход позволяет не только отслеживать, но и повышать уровень формирования эмоционально-личностного отношения учащихся к окружающему миру.

## Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996.
3. Ильин Г.Л. Социология и психология управления. М. : Академия, 2007.
4. Кеннеди Д., Хайленд Э., Райан Н. Написание и применение результатов обучения: практическое руководство // Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход / под ред. В.И. Байденко. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. С. 476–502.
5. Ковылева Ю.Э. Групповая учебная деятельность старшеклассников как фактор развития коммуникативных компетенций : дис... канд. пед. наук. М. : АПК и ППРО РФ, 2009.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 2.
7. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. М. : Знание, 1975.
8. Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий: программа Intel «Обучение для будущего» : учеб.-метод. пособие для студ. вузов / [под ред. Е.Н. Ястребцева; пер. с англ. Н. Кожевниковой, Д. Ханина, Т. Кнышевой]. М. : Интуит.ру, 2006.
9. Уваров А.Ю. Кооперация в обучении: групповая работа. М. : МИРОС, 2001.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ № 373 от 06 окт. 2009 г. URL : [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/m373.html](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m373.html).
11. Anderson L.W., Krathwohl D.R. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. 2001. URL : <http://www.businessballs.com/bloomstaxonomyoflearningdomains.htm>.
12. Bloom B.S. Taxonomy of education objectives: The classification of education goals: Handbook I, cognitive domain. N.Y. : Longman, 1956.

***Taxonomic approach to formation and evaluation of personal results of education***

*There is revealed the taxonomic approach to evaluation of personal results of education that are one of the requirements of the Federal state educational standard, formation of pupil's emotional and personal attitude to the outward things.*

**Key words:** *Federal state educational standard, personal results of education, taxonomy of educational goals, taxonomic approach in education, team work.*