

С. И. Чиникайло
БГПУ, Минск

ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ МЕЖДУ ОЦЕНОЧНЫМИ СУЖДЕНИЯМИ УЧИТЕЛЯ И ПОКАЗАТЕЛЯМИ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Статья посвящена изучению связи между оценочными суждениями учителя и показателями школьной адаптации на начальном этапе обучения. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что адаптация ребенка к школьному обучению закладывает основы для усвоения ее механизмов, необходимых для дальнейшей жизни и во многом определяется оценочными суждениями учителя.

Article is devoted to studying of connection between estimated judgements of the teacher and parameters of school adaptation at the initial stage of training. The urgency of the given problem is caused by that adaptation of the child to school training pawns bases for mastering its mechanisms necessary for the further life and in many respects is determined by estimated judgements of the teacher.

Адаптация, являясь одним из важнейших факторов эффективности начального этапа обучения младших школьников, существенно определяется условиями организации учебно-воспитательного процесса, а именно характером оценочных суждений учителя. Оценочные суждения учителя выступают необходимым инструментом функционирования учебной деятельности школьников, источником внутреннего стимулирования к обучению, важнейшим условием создания уверенности, самостоятельности ребенка в достижении успеха. Особенно актуальной эта проблема становится на начальном этапе обучения.

С целью изучения оценочных суждений учителя за основу была взята классификация типов парциальных оценок Б. Г. Ананьева [1]. Проводилось наблюдение за количеством и типами оценочных суждений учителя относительно каждого ученика. Изучались такие показатели школьной адаптации, как академическая успеваемость, самооценка, прогнозируемая оценка учителя, предполагаемая оценка учителя, уровень притязаний, социометрический статус, взаимность выбора, мотивация, тревожность по отношению к взрослым, коэффициент дезадаптации. Связь между оценочными суждениями учителя и показателями школьной адаптации была установлена с помощью вычисления коэффициентов ранговой корреляции Спирмена.

Коэффициенты корреляций между оценочными суждениями учителя и показателями школьной адаптации учащихся на протяжении четырех лет обучения в начальной школе представлены в табл. 1.

Коэффициенты корреляций показывают, что корреляционная связь между положительными оценочными суждениями и показателями адаптации младших школьников статистически значима ($p \leq 0,001$). Однако, как следует из таблицы, теснота корреляционных связей различна. Так, средняя положительная корреляционная связь выявлена между положительными суждениями учителя и академической успеваемостью ($r = 0,654$; $p \leq 0,001$). Ответы и поведение учеников с высокой успеваемостью сопровождаются положительными суждениями учителя. О congruэнтности устных и выставаемых оценок говорит средняя положительная корреляционная связь между положительными оценочными суждениями учителя и прогнозируемой оценкой учителя ($r = 0,697$; $p \leq 0,001$). Ожидания

Таблица 1

Коэффициенты корреляции Спирмена между положительными оценочными суждениями учителя и показателями школьной адаптации

Показатели адаптации	Положительные оценочные суждения учителя		Отрицательные оценочные суждения учителя		Исходные оценочные суждения учителя	
	г-Спирмена	р	г-Спирмена	р	г-Спирмена	р
Академическая успеваемость	0,654	≤ 0,001	-0,102	≤ 0,01	-0,032	0,393
Коэффициент дезадаптации	-0,308	≤ 0,001	0,208	≤ 0,001	0,025	0,509
Тревожность по отношению к взрослому	-0,272	≤ 0,001	0,187	≤ 0,001	0,038	0,312
Мотивация	0,240	≤ 0,001	-0,150	≤ 0,001	-0,117	0,002
Самооценка	0,192	≤ 0,001	-0,028	0,36	-0,043	0,249
Прогнозируемая оценка учителя	0,697	≤ 0,001	-0,145	≤ 0,001	-0,093	0,012
Предполагаемая оценка учителя	0,355	≤ 0,001	-0,089	≤ 0,01	-0,140	≤ 0,001
Уровень притязаний	0,234	≤ 0,001	-0,037	0,13	-0,057	0,128
Социометрический статус	0,475	≤ 0,001	-0,248	≤ 0,001	-0,129	≤ 0,001
Статус (взаимность выборов)	0,326	≤ 0,001	-0,176	≤ 0,001	-0,051	0,170

учителя начальной школы, проявляющиеся в вербальных и невербальных оценочных действиях, играют важную роль в формировании представлений школьника как о своих способностях, так и о своих личностных качествах (Р. Бернс, 1986).

Оказывается, что чем выше отметки ученика, тем больше положительных оценочных суждений он получит в форме одобрения ($r = 0,609$; $p \leq 0,001$) и согласия ($r = 0,568$; $p \leq 0,001$). Для младших школьников с высокой успеваемостью наиболее значимыми положительными оценочными суждениями будут одобрения, т. е. «не простое утверждение знаний, а форма определения личности, ее способность, работоспособность, активность, интерес, значение ее как образца в известном отношении» [1, с. 160].

Обнаруженные нами связи соотносятся с исследованиями Б. Г. Ананьева, который указывал, что группа положительных оценочных суждений связана с уровнями успешности ученика. Типичными для сильных и средне-сильных школьников являются положительные оценочные суждения, такие как согласие, одобрение, между которыми выявлена положительная связь, между отрицательными оценочными суждениями и сильной и средне-сильной группами учащихся соответственно выявлена лишь отрицательная корреляция [1, с. 182].

Успешность учеников носит системный, непрерывный и устойчивый характер, как и показатели адаптации [1, с. 173]. Можно предположить, что и в особенностях оценочных суждений может наблюдаться устойчи-

вость и однообразие на протяжении четырех лет обучения в начальной школе. Вероятно, это происходит по причине однообразия, постоянства одних и тех же положительных оценочных суждений. Наши наблюдения также показали, что оценочные суждения учителей однотипны, не включают аргументации ответов, рекомендаций, советов. Таким образом, чем выше успеваемость младших школьников, тем более ценными являются для сильных учеников развернутые положительные оценочные суждения. Сравнение средних значений между различными формами положительных оценочных суждений показало, что наибольшая представленность в положительных оценочных суждениях приходится на согласие, т. е. просто констатацию правильности ответа.

Умеренная положительная корреляционная связь выявлена между положительными оценочными суждениями и предполагаемой оценкой учителя ($r = 0,355$; $p \leq 0,001$). Ранее мы отмечали умеренную положительную корреляционную связь между самооценкой в учебной деятельности и предполагаемой оценкой учителя, которая проявляется в его оценочных суждениях ($r = 0,586$; $p \leq 0,001$). Количество и модальность положительных оценочных суждений влияют на формирование у ученика представления о самом себе, а также предполагаемой оценки учителя. Беседы с учениками начальных классов показали, что дети достаточно часто правильно прогнозируют оценку себя учителем. Эту информацию они получают из оценочных суждений учителя, которые опосредуют самооценку младших школьников.

Слабая положительная корреляционная связь выявлена между положительными оценочными суждениями учителя и мотивацией младших школьников ($r = 0,240$; при $p \leq 0,001$). Следовательно, положительные оценочные суждения учителя гарантируют определенный уровень мотивации, т. е. приобретают значимость для детей с низким уровнем мотивации, а особенно с внешней мотивацией. Как правило, учителя оценивают мотивацию сильных учащихся выше, чем ее оценивают сами учащиеся и ниже мотивацию слабых учащихся [1]. В связи с этим можно предположить, что учителя с помощью положительных оценочных суждений способствуют повышению мотивации у учащихся с низкой успеваемостью, не дают развиваться тревожности.

Исследуя динамику школьной оценки, психологи отмечают, что в 1–2 классе действуют скорее внешние мотивы, имеющие целью обеспечить хорошее отношение к себе со стороны близких (1 класс: «Хочу получить «4 или 5», потому что мама отпустит погулять»; 2 класс: «... потому что мама скажет: «Какой ты у нас умный, хороший»». В 3 классе вступают в действие внутренние мотивы, благодаря которым ребенок стремится получить более четкое представление о своих успехах и проблемах («Хочу получить отметку, чтобы знать, что я заслужил») [2, с. 132], а также мнение коллектива класса. К 8–12 годам значимым фактором при оценивании достижений детей становятся способности. У школьников появляются свои интересы, своя сфера отношений со сверстниками [3, с. 124]. Парциальная оценка оказывает не только действие в процессе работы, но и последствие, влияя на изменение отношений между школьниками внутри детского коллектива и между педагогами и школьниками, на формирование интересов.

Первичная оценка ребенком других детей почти целиком зависит от мнения учителя, чей авторитет безоговорочно признается младшими

школьниками. Демонстративно отрицательное отношение педагога к какому-либо ребенку формирует аналогичное отношение к нему со стороны одноклассников, в результате чего такой ребенок оказывается в изоляции. Как показали исследования, проведенные Я. Л. Коломинским (1977) и Н. А. Березовиным (1975), учителя с отрицательным стилем отношения к ученикам плохо знают структуру межличностного общения в классе, не замечают изолированных школьников, скорее всего, оценивают трудности детей в контактах друг с другом. Это приводит к тому, что неуспевающие и недисциплинированные учащиеся неизбежно попадают в категорию «отвергаемых».

Психолого-педагогические исследования указывают на связь оценочной деятельности учителя, которая проявляется в его оценочных суждениях, с социометрическим статусом ученика в классном коллективе [4; 5]. Это позволило сделать вывод, что максимальное количество положительных оценочных воздействий, адресуемых ученику, сочетается с его более высоким статусным положением в системе межличностных взаимоотношений. Анализ положительных оценочных суждений учителя и социометрического статуса ученика в классе выявил умеренную положительную корреляционную связь ($r = 0,475$; при $p \leq 0,001$), т. е. чем больше положительных оценочных суждений учителя получает ученик, тем выше будет его социометрический статус в классе, а следовательно, и другие показатели школьной адаптации.

Отсюда следует, что модальность и частота оценочных суждений учителя существенно влияют на положение ученика в структуре межличностных отношений. Соответствие уровня притязаний реальным возможностям является одним из решающих условий успешного развития личности, а также важным показателем школьной адаптации.

Слабая положительная корреляционная связь выявлена между положительными оценочными суждениями учителя и уровнем притязаний ($r = 0,234$; $p \leq 0,001$), одобрением ($r = 0,178$; $p \leq 0,001$) и согласием ($r = 0,183$; $p \leq 0,001$). Необходимость изучения уровня притязаний объясняется еще и тем, что он включает в себя не только требования к себе, но и определенное отношение к собственной личности, которое формируется на основе отношения значимых взрослых. Умеренная отрицательная корреляционная связь обнаружена между положительными оценочными суждениями и коэффициентом дезадаптации ($r = -0,308$; $p \leq 0,001$), т. е. чем меньше положительных оценочных суждений получает ученик, тем больше трудностей возникнет в процессе его адаптации, что ведет, в свою очередь, к повышению уровня тревожности по отношению к взрослому ($r = -0,272$; $p \leq 0,001$).

Отрицательные и исходные оценочные суждения учителя оказывают иное влияние на все вышеперечисленные показатели.

Меньше всего ученики с высокой успеваемостью получают отрицательных оценочных суждений ($r = -0,102$; $p \leq 0,010$) в форме упреков ($r = -0,210$; $p \leq 0,01$) и нотаций ($r = -0,209$; $p \leq 0,01$). Если сильный ученик ошибается, учителя используют отрицание (нет, неправильно), а ответы слабых учащихся сопровождаются порицаниями в форме упрека, нотаций, сарказма. Слабая положительная корреляционная связь выявлена между отрицательными оценочными суждениями и коэффициентом дезадаптации ($r = 0,208$; $p \leq 0,001$), отрицательными оценочными суждениями и тревожностью ($r = 0,187$; $p \leq 0,001$), что свидетельствует о наличии трудно-

стей в адаптации, появлении тревожности и их связи с количеством отрицательных суждений учителя.

Большинство педагогов (до 62 %) не осознает воспитательного эффекта оценочных воздействий, не замечает возникающих конфликтных ситуаций, так как уверены в правильности своих оценочных суждений. Таких учителей характеризует низкое прогнозирование последствий своих суждений, низкий уровень эмпатии, эмоциональная отчужденность от ученика. Учителя не всегда понимают, что оценочные суждения могут быть причиной дидактогений (психогений, вызванных нечутким, грубым словом и предвзятым словом учителя) [6, с. 277].

Материал таблицы демонстрирует обратные значимые связи между исходными оценочными суждениями и показателями школьной адаптации. Количественный массив данных исследования позволяет отметить, что ученики с высокой успеваемостью получают среди исходных меньше всего опосредованных оценочных суждений учителя ($r = -0,311$; $p \leq 0,01$). Обращая внимание на отрицательную роль отметок в учебном процессе Г. А. Цукерман (2003) отмечает необходимость оценочных суждений. По его мнению, ребенок нуждается в подбадривании, поощрении, указании на его ошибки и недочеты.

Б. Г. Ананьев (1980), проводя свои исследования в этом направлении, подчеркивал, что отсутствие оценки является самым худшим видом оценивания. Эту же мысль впоследствии развивали Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина (1951). По их мнению, оценка учителем учащихся играет стимулирующую и направляющую роль, без которой школьники испытывают неуверенность в своих силах, утрачивают ориентацию в уровне собственных знаний, неправильно оценивают последствия своих поступков. Самым худшим типом исходных оценочных суждений для младших школьников являются опосредованные, которые, как правило, сопровождают учеников со слабой успеваемостью. Неопределенными оценочными суждениями учителя в большинстве сопровождаются ответы хорошо успевающих учеников и сопровождают, как правило, позитивными ожиданиями.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- полученные данные свидетельствуют о том, что на благоприятное течение школьной адаптации учеников начальных классов влияние оказывают положительные оценочные суждения учителя, а в них основная роль отводится одобрению, которое полифункционально является показателем содержательности, включает анализ ответа с нахождением достоинства, сильного места в ответе, личности, что является очень ценным в процессе школьной адаптации, способствует формированию не только самооценки, но критериев оценки, взаимооценки;

- негативное влияние на адаптацию оказывают отрицательные суждения учителя в форме упреков, нотаций, угроз, сарказма, опосредованных суждений. Даже в незначительных количествах они способны препятствовать школьной адаптации;

- использование широкого спектра типов оценочных суждений позволяет создать более благоприятный психологический климат в структуре взаимодействия «учитель – ученик», устранить негативное влияние отрицательных оценочных суждений на психику и психологическое здоровье младших школьников, формировать уровень притязаний, адекватный степени обученности в данный период, ликвидировать конфликты между учителями и родителями и способствовать школьной адаптации.

Список литературы

1. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева [и др.]. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
2. *Розенова, М. И.* Психология обучения и воспитания: учеб. пособие М. И. Розенова. – М.: Эксмо, 2004. – 176 с.
3. *Сорокоумова, Е. А.* Возрастная психология: краткий курс / Е. А. Сорокоумова. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
4. *Коломинский, Я. Л.* Психология педагогического взаимодействия: учеб. пособие / Я. Л. Коломинский [и др.]; под ред. Я. Л. Коломинского. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
5. *Митрахович, О. А.* Взаимосвязь оценочной деятельности учителя и межличностных отношений в младшем школьном возрасте: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.05 / О. А. Митрахович. – Минск, 2005. – 19 с.
6. *Казаков, В. Г.* Психология / В. Г. Казаков, Л. Л. Кондратьева. – М.: Высш. шк., 1989. – 383 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ