

С. И. Чиникайло
БГПУ, Минск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ СУЖДЕНИЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье изучаются психолого-педагогические аспекты формирования оценочных суждений учителя начальных классов. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что исследования в области оценочных суждений учителя имеют первостепенное значение в контексте школьной адаптации учеников начальных классов. Представлен количественный и качественный анализ оценочных суждений учителей начальных классов, выявлены тенденции, предложены пути формирования содержательных оценочных суждений.

Сегодня в условиях реформирования общеобразовательной и высшей школы Беларуси, 10-балльной системы оценки знаний учащихся, перехода на одиннадцатилетнее обучение проблема оценивания в учебно-воспитательном процессе приобретает новые формы и содержание. Особенно актуальной эта проблема становится на начальном этапе обучения в процессе адаптации младших школьников к учебно-воспитательному процессу.

Как отмечают многие ученые, младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка. Происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью. Система «ребенок – взрослый» дифференцируется: «ребенок – учитель» и «ребенок – родители». Система «ребенок – учитель» начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям [1, с. 271–272].

Широкое распространение феномена оценки в учебно-воспитательном процессе школы послужило причиной того, что оценивание учите-

лем учащегося выдвинулось в последние годы в самостоятельное направление педагогической психологии. Данная проблема в различных аспектах рассматривается в отечественных психолого-педагогических исследованиях М. А. Борисовой, М. Е. Зеленовой, Г. Ю. Ксензовой, Н. А. Курдюковой, А. И. Липкиной, Н. Ю. Максимовой, М. А. Митрахович, Т. Л. Сафоновой, Е. Г. Черненко и др.

Фундаментальный вклад в изучение проблемы оценочных отношений учителей к ученикам внес Б. Г. Ананьев. В работе «Психология педагогической оценки» ученый особое внимание уделил педагогической оценке успешности учеников как средству стимуляции их познавательной деятельности, творческой активности, а также фактору, влияющему на формирование личностных качеств. Он выделил три вида педагогических оценок: парциальную, фиксированную (собственно отметку) и интегральную (педагогическую характеристику) [2].

В ситуациях опроса на уроке учителя выражают наибольшее количество парциальных оценок или оценочных суждений относительно «известного частичного знания». Типы парциальных оценок можно объединить в три группы: 1) исходные, выражаемые через отсутствие, опосредованную и неопределенную оценку; 2) отрицательные оценки, выражаемые в форме замечания, отрицания, порицания стимулирующего характера, сарказма, упрёка, угрозы и нотации; 3) положительные, выражаемые согласием, одобрением и ободрением [2]. Таким образом, парциальные оценки, выражающиеся через оценочные суждения учителя, позволяют ученикам ориентироваться в собственном поведении и знаниях, дают информацию об успешности их учебной деятельности. Оценочное суждение можно определить:

- как вербальную характеристику количественных и качественных изменений в знаниях, умениях и навыках учащихся, а также их индивидуальных особенностей (М. А. Борисова, 1985);
- как вербальную характеристику качественного изменения свойств характеризуемого объекта или субъекта (Е. Г. Черненко, 2000).

Многие авторы указывают, что всякой оценке предшествует оценочное суждение учителя, и всякая отметка должна сопровождаться оценочным суждением, которое первично по отношению к любому виду оценки. На формирование оценочных суждений оказывают влияние особенности личности педагога, психологическая ситуация на уроке, взаимоотношения между участниками учебно-воспитательного процесса. Эти же факторы определяют и стиль, качество и количество оценочных суждений, их содержание и способ применения.

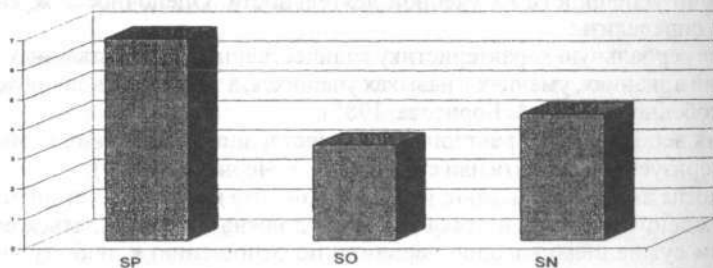
С целью изучения специфики оценочных суждений учителей младших классов было проведено наблюдение за оценочными суждениями 35 учителей начальных классов в возрасте от 25 до 60 лет, имеющих стаж работы в начальной школе более десяти лет на протяжении пяти уроков в каждом классе, всего 175 наблюдений. Наблюдения проводились на уроках математики, русского и белорусского языков, чтения, труда, рисова-

ния, где было зафиксировано все многообразие парциальных оценок, имеющих место в ситуации опроса.

Теоретической основой представленного исследования послужили идеи концепции психологии оценочной деятельности учителя Б. Г. Ананьева, в которых выделяется «парциальная оценка» как вид частной оценки, проявляющейся в оценочных суждениях (1980). За основу была взята его классификация типов парциальных оценок.

Результаты проведенного исследования обратили наше внимание на индивидуальные различия в оценочных суждениях педагогов, работающих в начальной школе, и в первую очередь на количество оценочных суждений за урок. У разных учителей оно варьировалось от 37 до 89 суждений за урок и не зависело от возраста младших школьников (первые или четвертые классы), стажа, возраста учителя. Мы разделяем точку зрения Б. Г. Ананьева, который указывает на значительные различия в оценочном поведении педагогов одной и той же специальности, квалификации, стажа по параметрам «количество оценочных воздействий», «способы» и «виды» оценки. Автор отмечает: «Оценочные суждения учителя отражают ряд моментов, характеризующих самого педагога. К ним относятся: способ обращения педагога с учеником, степень развития интереса к ученику, уровень знаний об ученике и условиях его развития, дифференцированность подхода к ученику в отношении мер воздействия, общий критерий повседневной оценки ученика педагогом» [2, с. 184].

Соотношение положительных, отрицательных и исходных оценочных суждений учителей начальных классов представлено на рис.



SP – положительные оценочные суждения,
SO – отрицательные оценочные суждения,
SN – исходные оценочные суждения.

Рис. Соотношение положительных, отрицательных и исходных оценочных суждений

Как видим, числовое распределение оценочных суждений неравномерно. Следует указать, что самое большое количество оценочных суждений приходится на долю положительных ($m = 6,77$), далее по количеству следуют исходные оценочные суждения ($m = 4,23$) и на последнем месте отрицательные ($m = 3,18$). В процессе бесед с учителями мы установили,

что при неправильном или неточном ответе ученика учителя предпочитают выразить оценку ответа через исходные суждения (неопределенные, опосредованные или отсутствие оценочных суждений), нежели отрицательными.

Анализ средних значений показателей оценочных суждений (ОС) в зависимости от года обучения в начальной школе представлен в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения показателей оценочных суждений учителей в зависимости от года обучения в начальной школе

Классы Типы ОС	1-е	2-е	3-е	4-е
Положительные	6,87	6,64	6,79	6,83
Отрицательные	3,48	3,14	3,22	2,91
Исходные	4,08	4,50	3,93	4,44

Наибольшее количество положительных оценочных суждений приходится на первые классы ($m = 6,87$), наименьшее – на вторые ($m = 6,64$). Отрицательные суждения преобладают в первых классах ($m = 3,48$), что связано с усвоением первоклассниками правил и норм поведения в школе. Статистически значимые различия выявлены между отрицательными оценочными суждениями в параллелях первых и четвертых ($m = 3,48$ и $m = 2,91$ $p < 0,001$) классов, что согласуется с нашими наблюдениями об уменьшении количества отрицательных оценочных суждений к четвертому классу. При анализе исходных оценочных суждений статистически значимые различия обнаружены между вторыми и третьими классами ($m = 4,50$ и $m = 3,93$ при $p = 0,001$), однако их средние значения возрастают к четвертому классу по сравнению с третьим ($m = 3,93$ и $m = 4,44$ при $p < 0,001$).

Учитывая все многообразие оценочных суждений, значимым представлялся анализ типов оценочных суждений, представленных в каждой модальности суждений. Например, положительные оценочные суждения выражаются через согласие, одобрение и ободрение, которые в ситуации опроса выполняют различные функции. Если основная функция согласия – констатация правильности сделанного или высказанного, то с помощью одобрения учитель выделяет ответ как образец, подчеркивая преимущество той или иной стороны личности ученика (активность, работоспособность, полноту, интерес, дополнительную информацию и т. д.). Ободрение необходимо не столько для определения правильности ответа, сколько для поддержки ученика, вселения веры в собственные силы. Поэтому интересным представлялся анализ весомости каждого типа в модальности оценочных суждений на протяжении четырех лет обучения в начальной школе (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения показателей типов оценочных суждений на протяжении четырех лет обучения в начальной школе

Типы ОС	Классы			
	1-е	2-е	3-е	4-е
1. Согласие	3,91	4,07	4,02	3,78
2. Одобрение	1,86	1,91	2,16	2,11
3. Ободрение	1,09	0,61	0,62	0,91
4. Отрицание	0,78	1,12	0,58	0,97
5. Замечание	1,47	0,95	1,17	0,56
6. Порицание	0,45	0,48	0,60	0,56
7. Упрек	0,46	0,44	0,53	0,37
8. Угроза	0,16	0,01	0,01	0,00
9. Нотация	0,15	0,08	0,26	0,24
10. Сарказм	0,03	0,02	0,11	0,01
11. Неопределенные	1,59	1,87	1,83	2,36
12. Опосредованные	0,23	0,36	0,26	0,36
13. Отсутствие	2,27	2,26	1,86	1,72

Мы можем констатировать уменьшение к третьему классу по сравнению со вторым количества «Отрицаний» ($m = 1,12$ и $m = 0,58$, $p < 0,001$) и увеличение количества «Нотаций» ($m = 0,08$ и $m = 0,26$, $p < 0,001$). По сравнению с первым уменьшается количество «Замечаний» ($m = 1,47$ и $m = 1,17$, $p = 0,003$) и «Угроз» ($m = 0,16$ и $m = 0,01$, $p < 0,001$). Вероятно, это обусловлено появлением отметок в учебной деятельности с фиксацией успешности или не успешности ученика, а также обоснованием правильности выставляемых отметок.

Количество «Замечаний» значительно падает к четвертому классу по сравнению с первыми ($m = 1,47$ и $m = 0,53$, $p < 0,001$). Наблюдения показали, что к четвертому классу школьники меньше нарушают дисциплину, больше внимания уделяют предметной стороне учения. Самое большое количество «Одобрений» приходится на третьи классы ($m = 2,16$), что связано с появлением и комментированием отметок и выделением наиболее ярких, содержательных и информативных ответов младших школьников.

Количественный анализ оценочных суждений учителей способствовал выявлению разного соотношения типов оценочных суждений разными учителями. Например, в 1 «А» классе школы № 1 средние значения положительных, отрицательных и исходных суждений равны $m = 8,20$, $m = 2,85$ и $m = 3,80$ соответственно. Из них согласий – $m = 3,60$, одобрений – $m = 3,75$ и ободрений $m = 0,90$. Количество одобрений превышает количество согласий, т. е. учитель с первого класса учит выделять достоинства ответа, что является основой для формирования в будущем критериев оценки. Отрицательные оценочные суждения в основном состоят из отрицаний ($m = 1,10$) и замечаний ($m = 1,45$), совсем отсутствуют сарказм,

нотации и упреки. В исходных оценочных суждениях основная доля приходится на отсутствие оценочных суждений ($m = 2,60$), неопределенные оценочные суждения ($m = 1,15$), почти отсутствуют опосредованные оценочные суждения ($m = 0,05$). Разные по модальности оценочные суждения носят конструктивный характер, поэтому в этом классе по фактору «Внутренняя адаптация» отсутствуют дети с низким уровнем адаптации, по фактору «Внешняя адаптация» – один ученик с низким уровнем адаптации. Почти такая же ситуация в 1 «Б» классе школ № 2, 3, 1 «В» класса школы № 1. Мы можем наблюдать и такую тенденцию, когда значительно преобладает согласие, не выделяются достоинства ответа. Как правило, в таких случаях учителя используют опосредованные оценки, упреки, нотации и т. д.

Содержательно оценивая учебную деятельность, ее результаты и процесс, учитель задает определенные ориентиры – критерии оценки, которые должны быть усвоены младшими школьниками [3, с. 257]. Наблюдение за оценочными суждениями учителей позволили обнаружить следующие тенденции. Первая характеризуется однотипными оценочными суждениями, использует в большинстве ситуаций согласие – отрицание, краткие замечания. Другая тенденция – разнообразные оценочные суждения учителя. Это касается и всего спектра оценочных суждений учителя, что подтверждается исследованиями Б. Г. Ананьева (1980) о том, что оценочные суждения учителя должны быть разнообразными. Только в этом случае они оказывают стимулирующее и воспитывающее воздействие, ориентируя ученика в своих достоинствах и недостатках, способствуя развитию младших школьников.

Мы обратили внимание на особенности оценочных суждений учителей начальных классов. Во-первых, выделение положительного ответа ученика, ориентация на зону ближайшего развития целого класса, во-вторых, подчеркивание исключительности данного ученика.

На уроке русского языка учитель 3 «А» класса школы № 1 дает оценку в следующей форме: «Вот, Алина умница, она не просто написала хорошее сочинение, но написала его в стихотворной форме. Послушайте. ... Я буду рада, если у нас появятся еще такие талантливые дети, а я уверена, что они есть в нашем классе».

В 4 «А» классе школы № 2 учитель, комментируя ответ, дает следующую оценку: «Молодец, Гена, очень яркий, убедительный ответ, с прочтением дополнительной литературы, с приведением интересных фактов. Я всегда знала, что у нас в классе самые одаренные дети. Ребята, я уверена, на следующем уроке у нас будет много таких ответов».

Но встречаются и другие формы одобрения: «Молодец, Катя. Только ты всегда готова и знаешь на "отлично"». В 1 «Д» классе на уроке математики: «Умница? Павел, только ты правильно сказал. Равняйтесь на Павла». Таких примеров достаточно. Мы видим, что учителя пользуются общими оценочными суждениями относительно всей личности ребенка. Психологи отмечают, «общая оценка всегда вредна – как положительная, так и отрицательная. Положительная вызывает чувство непогрешимости, за-

знайства, отрицательная снижает самооценку и подрывает веру человека в себя» [4, с. 115]. Мы разделяем точку зрения автора о том, что лучше применять частичные оценки, т. е. оценочные суждения относительно конкретных знаний, поступков, действий, указывая на достижения или промахи ребенка в конкретной ситуации. Это совпадает с мнением Б. Г. Ананьева о важности оценочных суждений относительно частичного знания.

Сравнивая оценочные суждения в форме одобрения в первых двух примерах, учитель указывает перспективы развития не только для одного ученика, но и для всех учеников класса, указывая на конкретный путь развития (попробовать свои силы в написании сочинения в стихотворной форме). В другом – указывая на исключительность личности ученика, не выражает веру в остальных. Такие оценочные суждения не только создают «ореол ученика», но и способствуют искажению оптимального оценочного климата в классе.

Обобщение полученных результатов позволяет сформулировать вывод о том, что для определения эффективности оценочного суждения необходим алгоритм формулирования оценочного суждения. Анализ оценочных суждений учителей, у которых наблюдалось наименьшее количество детей, испытывающих трудности в адаптации, используют следующую схему оценочного суждения: *утверждение или отрицание* правильности, *аргумент* (что хорошо или плохо) и *рекомендация* (совет). Таким образом, оценочное суждение = оценка + аргумент + рекомендация. В таком случае оно выполняет свои основные функции: ориентирующую, стимулирующую, развивающую и воспитывающую, а в контексте адаптации – адаптирующую и компенсаторную.

Изучение оценочных суждений учителей с точки зрения структуры показало, что большинство суждений не соответствует общепринятой структуре оценочного суждения. Как правило, в них присутствует собственно оценка (правильно, верно, очень интересный ответ и т. д.), но нет аргументации либо каких-либо замечаний о сильных или слабых сторонах ответа, либо аргументация неразвернутая. В структуре нет советов, пожеланий, поэтому в таких случаях оценочное суждение не выполняет своей главной стимулирующей, информативной функции, а в процессе адаптации – адаптационной и компенсаторной.

Таким образом, согласно имеющимся данным можно сделать следующие выводы:

1. Самое большое количество в ситуации оценивания приходится на положительные оценочные суждения, далее следуют исходные и на последнем месте – отрицательные.

2. При формировании оценочных суждений учителям необходимо пользоваться алгоритмом, благодаря которому оценочное суждение выполняет свои основные функции: ориентирующую, стимулирующую, развивающую и воспитывающую, а в контексте адаптации – адаптирующую и компенсаторную. Наиболее эффективными суждениями являются те, которые строятся по схеме *утверждение или отрицание* правильности, *аргумент* (что именно хорошо или плохо) и *рекомендация* (совет).

Список литературы

1. *Обухова, Л. Ф.* Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М., 1996.
2. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева [и др.]. – М., 1980. – Т. 2.
3. *Кулагина, И. Ю.* Возрастная психология / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М., 2001.
4. *Практическая психология для преподавателей* / под ред. М. К. Тутушкиной. – М., 1997.