

Практика

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: РОЛЬ И ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ

Г. Ф. Кумарина

Оценка — одно из важных средств педагогического влияния на детей. Педагогическая оценка многолика. Следует различать школьную отметку как форму государственной отчётности; при подведении итогов работы ученика за определённый период она находит место в классном журнале. И педагогическую оценку в её повседневном будничном виде, которая выступает в разнообразных формах эмоционального отношения, оценочных суждениях учителя и играет наибольшую роль в построении и регулировании воспитательных отношений.

• оценочное воздействие педагога, критерий относительной успешности • стимулирующая функция оценки • осознанность и произвольность учебной деятельности • дифференциация требований к ученикам

Подсчитано, что на одном уроке учитель только высказывает в среднем 40–50 оценочных суждений, а не выраженных в слове оценок (взглядов, жестов) значительно больше. И это вполне оправданно. В оценке педагог выражает своё отношение к тому или иному действию, поступку ребёнка, показывает ему, что хорошо, а что плохо, направляет и корректирует его первые учебные

шаги, помогает освоиться в новой школьной обстановке, доносит до него те требования, которые предъявляет к нему учение. Педагогическая оценка как главное средство, направляющее поведение и деятельность ребёнка, представляет собой органическую составную часть процесса обучения, которая наряду с другими педагогическими средствами призвана служить решению его основных задач.

Педагогическая оценка — очень тонкий и сложный инструмент. Для того чтобы грамотно ею пользоваться, учитель должен постоянно учитывать, какое воздействие она оказывает на ученика, какими путями — прямыми и косвенными — влияет на учебную работу, на формирование личности, на самосознание ребёнка.

Многочисленные исследования, проведённые по проблеме педагогической оценки, показывают, что существует прямая зависимость между характером оценочных воздействий педагога и самочувствием ребёнка, его настроением, тем, как протекает его учебная деятельность и насколько она продуктивна.

Доказано, что внешние воздействия, окружающая обстановка и, конечно, отношение к человеку ни на одном из последующих возрастных этапах не воспринимаются им так чутко,

так ярко и глубоко, как в детстве. А для маленького школьника учитель становится главной, центральной фигурой в жизни. Поэтому каждое обращение, замечание, суждение, выражение лица, жест, мимика учителя, которые, конечно, в более или менее явном виде содержат в себе оценку (и являются формой оценки), вызывают у ребёнка целую гамму чувств, переживаний. Это или чувства радости, гордости, успеха в таком важном и новом, заполнившем всю его жизнь деле — учении, или чувство тревоги, — того, что взрослые называют душевным дискомфортом. Если оценки (положительные или отрицательные) на протяжении значительного периода времени повторяются, то, естественно, повторяются с теми или иными вариантами и вызываемые ими чувства. В итоге та или иная группа чувств может стать доминирующей, определяющей. Тогда педагогическая оценка продолжает своё действие уже не только непосредственно, извне — от учителя — но и опосредованно, изнутри — как определённая установка, отношение к себе и своим возможностям, сложившееся у ученика.

Всё обстоит благополучно, если преобладающей оказывается первая группа чувств: чувства движения вперёд, успеха в деле, определяемое ими бод-

рое, жизнерадостное настроение. В этом случае у ребёнка формируется и укрепляется вера в свои силы, в способность одолеть любые учебные задачи. При такой установке даже случающиеся срывы, учебные неудачи он не воспринимает трагически, наоборот, только ещё больше мобилизует себя, чтобы преодолеть трудности.

На фоне хорошего эмоционального состояния, обусловленного преимущественно положительными оценками, показываемыми, что у школьника всё получается, всё идёт хорошо, создаётся благоприятная почва для формирования познавательных мотивов учения, развития трудолюбия. Замечено, что перерастание первоначального внешнего интереса к школе, основанного на потребности в позиции школьника, в стойкие познавательные интересы, в потребность в собственно учебной деятельности происходит лишь в том случае, когда сама учебная, интеллектуальная деятельность приносит ребёнку удовольствие, удовлетворение, т.е. когда она сопровождается переживанием успеха.

Положительные эмоции, окрашивающие предпринятое усилие, становятся на первых порах учения главным стимулом для новых усилий, побуждают ребёнка сделать то, что не

всегда привлекательно само по себе. Так закладываются основы трудолюбия, так «надо» превращается в «хочу».

Иная картина в тех случаях, когда преобладание отрицательных оценок вызывает у ребёнка чувства неудовлетворённости собой, неуспеха, неудачи. Дети, столь охотно взявшиеся за учение, в этом случае переживают глубокий внутренний конфликт. По мере приобретения учебного опыта эти школьники убеждаются, что старания, которые они первоначально прикладывали, чтобы заслужить одобрение, похвалу учителя, не достигают цели. Поэтому они теряют надежду на успех, к их и без того слабым учебным возможностям присоединяется неуверенность в себе, боязнь из-за ожидаемой отрицательной оценки взять на себя даже посильное учебное задание.

Ясно, что такое самочувствие, преобладающее настроение уже сами по себе становятся тормозом на пути к овладению знаниями, притупляют все познавательные процессы.

Дети, которых учитель всё время осуждает и порицает, стремятся избежать контактов со своим наставником, стараются привлечь к себе как можно меньше внимания, предпочитают пассивные формы работы. Недальновидная тактика учителя оборачива-

Практика

ется не только частичным или полным выключением ребёнка из учебной работы, но и серьёзной деформацией его характера, формированием в нём таких черт, как робость, скрытность, пассивность.

Следует также иметь в виду, что обучение и воспитание детей происходит не с глазу на глаз с педагогом, а в коллективе. Педагоги иногда недооценивают всю сложность и тонкость психической жизни детей. А между тем она по своему человеческому содержанию не отличается от жизни взрослых. Дети так же, как и взрослые, воспринимают и осознают себя как личности, находят своё место среди других, сравнивают себя с другими, опираясь при этом на оценки, которые дают их поведению, успехам, способностям старшие по возрасту и прежде всего учителя. Надо только добавить, что эти оценки и сравнения воспринимаются и переживаются детьми ещё более эмоционально, чем взрослыми.

Мир чувств у детей, особенно у детей с неустойчивой эмоционально-психической сферой, значительно преобладает над разумом. И когда ребёнок всё время отмечает превосходство над собой других детей (быстрее поднимают руку в ответ на вопрос учителя, чаще дают правильные ответы), когда это смутно улавли-

ваемое превосходство закрепляется в оценках учителя («Ты опять не успел? У тебя снова не получилось? Да ты просто лентяй...»), оно начинает осознаться. Причём осознание это происходит очень быстро, раньше, чем мы подчас думаем.

«Ещё до школы, — рассказывает ученица второго класса Саша Л., — когда воспитательница готовила нас к школе, я увидела, что не смогу, как все. Воспитательница читала сказку и спросила, о чём эта сказка, а я не знала. Все говорили, о ком в сказке рассказывается, а я боялась, что меня спросят, а я ничего не знаю. Помню, что было страшно и не хотелось идти в школу».

«Я запомнила, — говорит Лена Д., — как учительница написала палочки по линейке, и нам надо было писать. Я не знала, где начинать, и писала, как хотела. Тогда учительница подошла, взяла мою тетрадь и всем показала, что я не хочу писать красиво. Они все смеялись, а я дома сказала, что больше не хочу в школу».

Володя Я.: «Учительница показала какие-то предметы и спросила: «Как называется эта фигура?» Я поднял руку и сказал — тетрадь, потому, что в руке она держала тетрадь. Учительница сказала, что это всем видно, а вот какая это фигура? Я не знал, все дети тянули руку, а учительница сказала, что я

не хочу думать и останусь тупицей, если не буду работать».

Оценочное воздействие педагога на ребёнка — это акт, который не скрыт от глаз других детей. Установлено, что педагогическая оценка в начальной школе выступает одним из главных регуляторов отношений детей, важным фактором, определяющим место, значимость, достоинство каждой личности в коллективе.

Дети, на глазах которых учитель даёт те или иные (положительные или отрицательные) оценки знаниям, действиям, поступкам их одноклассников, активно воспринимают эти оценки. Отдельные оценки педагога суммируются в детском сознании, определяя уже их собственное отношение к тому или иному ученику, их собственное мнение о нём. Как правило, те ученики, которые получают наибольшее количество положительных оценок, пользуются наибольшим уважением, доверием и авторитетом в классе. Их школьники безоговорочно признают в качестве лидеров, именно с ними хотят дружить, сидеть за одной партой. Те школьники, успехи, поведение которых педагог в большинстве случаев оценивает отрицательно, и среди одноклассников не пользуются признанием. Их положение в классе — наименее благоприятно, у них не складываются

прочные, дружеские, товарищеские и деловые связи с одноклассниками¹.

Частные оценки педагога, суммируясь в сознании детей, формируют у них представление не об отдельных качествах того или иного ученика (о его дисциплинированности, прилежании, ответственности и пр.), а о достоинствах личности в целом, причём определяющим в этом суммарном представлении о личности также становятся учебные успехи: именно они определяют позицию, место, которое занимает тот или иной школьник в учебной группе, отношение к нему в целом.

К чему приводит ранжирование детей по успеваемости, хорошо показано, в частности, в исследовании А.И. Липкиной и Л.А. Рыбак². В одном из опытов детям было предложено выполнить задание, не имеющее отношения к их учебной работе. Задание состояло в том, чтобы составить из кубиков орнамент по картинке.

Перед тем как приступить к заданию, школьникам надо было ответить на два вопроса: справится ли он сам с заданием и справится ли с заданием такой-то ученик (конкретно называли, кто именно). Заметим сразу, что, поскольку задание было игровым и несложным, все дети выполнили его успешно. Но результаты опыта пока-

Практика

1

Ананьев Б.Г.
Психология педагогической оценки. Л., 1955.

2

*Липкина А.И.,
Рыбак Л.А.*
Критичность и самооценка в учебной деятельности. М., 1968.

зали любопытную картину. Даже не вдумываясь в задание, большая часть класса сразу констатировала, что такие-то ученики с заданием не справятся. Свой прогноз дети мотивировали тем, что ученик, которого они имеют в виду, плохо учится. Вот их высказывания: «не сможет», «неусидчивый», «грязнуля», «плохо учится», «не составит», «не хватит терпения», «её учительница всё время ругает, она не сумеет», «не сможет, у него одни двойки». Формируясь под влиянием оценок педагога, такие ожидания одноклассников действуют не менее сильно, чем оценка учителя.

Житейские наблюдения, теоретические исследования показывают, что действие педагогической оценки выходит и за пределы школы, оно определяет отношение к ребёнку даже в домашней обстановке, в его семье. Как показывают специальные исследования, школьные положительные оценки ребёнка в семье оказываются, как правило, связанными с ситуацией поощрения. Большинство родителей (по полученным данным, более 70%) используют различные меры психологического и материального поощрения за хорошие отметки: одобряют, хвалят, приводят в пример другим членам семьи, покупают билеты в театр или в кино, дарят

желанные вещи. Отрицательные же оценки не только в школе, но и в семье вызывают порицание — детей лишают прогулок, встреч с друзьями, ругают, наказывают (иногда жестоко), угрожают. Более того, часто плохие оценки, плохая успеваемость ребёнка в школе становятся источником конфликтов между взрослыми членами семьи, что не может не отразиться на ребёнке.

Система оценок как одно из основных средств воздействия на детей в учебно-воспитательном процессе обладает и дополнительным влиянием на личность. Сами педагоги, к сожалению, не всегда осознают, что это многократно усиливает эффект оценки и расширяет сферу её действия.

Традиционно сущность педагогической оценки рассматривается как сравнение достигнутого уровня учебной деятельности, знаний, поведения школьников с заранее запланированными — теми, которые отражены в школьных учебных и воспитательных программах. К педагогической оценке предъявляются обычно два основных требования. С одной стороны, требование объективности — оценка должна строго и точно показывать соотношение между реально достигнутыми результатами в обучении и теми, которых необходимо было достичь согласно про-

граммам. С другой стороны, к оценке предъявляется требование быть справедливой по отношению к ученикам: учитывать вложенный ими в достигнутый результат труд, старания, настойчивость.

Удовлетворить и тому, и другому требованию на практике не так легко. Ведь один и тот же результат разными учениками в зависимости от их способностей, уровня развития, начальной подготовки достигается разной ценой.

Педагоги в практической своей деятельности постоянно ощущают внутреннее противоречие требований, предъявляемых к оценочной деятельности. И, несмотря на стремление отвечать и тому, и другому, невольно нарушают то требование объективности, ставя во главу угла интересы ученика, то требование справедливости — в угоду быть объективным. Дети обычно тонко улавливают непоследовательность в оценках учителя, обусловленную этим противоречием, и очень часто, как показывают исследования, считают себя обиженными, оценёнными несправедливо.

Чтобы обеспечить комфортную, благоприятную атмосферу учебных занятий, не отвлекать детей от учебной деятельности ненужными переживаниями, а, напротив, активно способствовать превра-

щению самой этой деятельности в эффективный фактор педагогической терапии, в оценочную деятельность учителя вносятся определённые изменения. В текущей работе детям не выставляются отметки и, кроме того, изменяется и само основание, на котором строится педагогическая оценка. Таким основанием становится *критерий относительной успешности*.

В отличие от общепринятого подхода к оценке, который предусматривает сравнение достигаемых в учении результатов с нормативными, этот подход означает, что оцениваться будет сегодняшнее достижение ребёнка по сравнению с тем, что характеризовало его вчера. Оценочная деятельность педагога становится в этом случае глубоко индивидуализированной. В ней учитываются реальные учебные возможности ребёнка, конкретный уровень его учебных достижений в каждой предметной области и та мера старательности, настойчивости, труда, которая была вложена в достижение оцениваемого результата.

Только в этом случае становится возможным внутреннее принятие оценки учеником, и только в этом случае она будет помогать ребёнку учиться, способствовать изменению в желаемую сторону внутрен-

Практика

них составляющих процесса учения — прилежания, активности, старательности.

Для того чтобы эффект оценки был педагогически целенаправленным, прежде всего необходимо выделить её преобладающие функции и обосновать педагогические условия, в которых их реализация осуществляется с наибольшей полнотой. Главная её функция на начальном этапе обучения — функция стимулирующая, побуждающая детей к овладению новым для них видом деятельности — учением.

«Для нас должно быть аксиомой, — многократно повторял классик советской педагогической мысли П.П. Блонский, — что воспитание должно быть не обработкой, не отшлифовкой, но внутренним стимулированием развития ребёнка. Всякое иное воспитание будет только уродованием ребёнка и организованным насильем над ним».

Важнейшее дидактическое условие, способствующее конкретному воплощению такого подхода, реализации стимулирующей функции педагогической оценки, — *дифференциация требований* к учащимся.

Наряду с общими целями обучения и воспитания, с общей программой учебной и воспитательной работы, непременно должен быть и индивидуальный корректив к ней.

Этот корректив вносится в общую программу с учётом способностей, наклонностей, качеств личности конкретного ученика, его реальных учебных возможностей на данный момент времени.

Индивидуальная коррекция целей, задач обучения и воспитания, которая в практической работе опытных учителей всегда имеет место, должна преломляться и в требованиях к ученикам. Для начального этапа обучения целесообразно дифференцировать требования с учётом уровня школьной зрелости учеников.

Отражая соотношение между тем, что ученик достиг, уже знает и умеет, и тем, что от него вправе ожидать, требовать педагог с учётом его реальной подготовленности и развития, оценка тем самым будет эквивалентна труду, который вложил ученик в достижение учебного результата, и будет стимулировать его к новым трудовым усилиям.

Дифференцирование требований — очень тонкая и ответственная педагогическая задача. Решить её можно лишь на основе глубокого знания ребёнка, внимательного наблюдения и учёта тех результатов в воспитании и обучении, которые получены к данному моменту. При этом педагогу всегда необходимо помнить, что чрезвычайно вредным для развития

*личности может быть как за-
нижение требований, так и за-
вышение их.*

Применительно к тем сфе-
рам деятельности, в которых
ребёнок обнаруживает лучшую
подготовку, уже с самого нача-
ла обучения следует выдвигать
такие требования, чтобы их
выполнение было сопряжено с
известным напряжением сил,
чтобы каждая похвала, одобре-
ние учителя были вознагражде-
нием за труд.

При этом следует помнить:
дифференциация требований
не должна основываться лишь
на механическом подходе, что
нередко встречается в работе
учителей. Так, ученику, кото-
рый успевае́т хуже, даётся
меньшее количество заданий, а
тому, который лучше, — боль-
шее. Такой подход следует
признать явно нецелесообраз-
ным.

Требования к детям, кото-
рые отличаются от одноклас-
ников лучшей успешностью по
какому-либо предмету, долж-
ны предполагать их большую
самостоятельность, большую
инициативу, предусматривать
большой удельный вес собст-
венно творческой работы.

Не менее важным является
для учителя предъявление пе-
дагогически целесообразных
требований в отношении наи-
более слабых учеников. Когда
требования к таким ученикам
не претерпевают коррекцию в

соответствии с их возможнос-
тями, у них угасает активность,
а вместе с ней и возможность
наверстать те упущения в раз-
витии, которые возникли в
предыдущие годы их жизни.

Дифференциация требова-
ний применительно к таким
детям достигается двумя ос-
новными способами. Один из
них — специальный подбор са-
мого учебного материала, учеб-
ных заданий в соответствии с
учебными возможностями,
уровнем подготовки ученика.
Наиболее слабым детям пред-
лагается, например, прочитать
более лёгкий текст, решить бо-
лее простую задачу.

Другой способ дифферен-
циации требований — плани-
рование и систематическое ис-
пользование в работе различ-
ных форм помощи детям при
выполнении единых для всех
заданий. Помощь при этом мо-
жет быть представлена в виде
наглядных опор, оформленных
в виде таблиц на стене, к кото-
рым любой школьник может
обратиться в случае затрудне-
ний. Помощь также может
иметь и индивидуальный ха-
рактер.

Наряду с дифференциаци-
ей требований, предъявляе-
мых к ребёнку, важное условие
реализации стимулирующей
функции оценки — определён-
ная направленность самой
оценочной деятельности, кото-
рую можно охарактеризовать,

Практика

как опору в оценке на положительное.

В традиционном подходе к оценке — когда основанием для неё служит сравнение характера или результата работы с нормативными требованиями, с эталоном, — учитель в своей оценке этой работы обычно фиксирует отклонения от нормы, от эталона. Именно величина и характер этих отклонений составляют основу содержательной оценки и отметки: «Косо пишешь», «Снова пропускаешь буквы», «Опять вылезает на поля» и т.д. — вот обычные замечания учителей на уроке.

Критерий относительной успешности принципиально меняет сам характер оценочной деятельности педагога. Норма и эталон в этом случае являются лишь ориентиром, показывающим направление, цель, к которой нужно вести учеников. А основанием оценки становятся те изменения, которые произошли к данному моменту в учебной деятельности школьника и её результатах по сравнению с предыдущим отрезком времени.

Ситуация успеха становится в этом случае обязательным спутником учения каждого школьника, делает это учение в каждый момент «победным» и тем самым превращает учебную деятельность детей в фактор эффективной педагогичес-

кой терапии — фактор, который культивирует у ребёнка преимущественно положительные эмоции, сглаживает эмоциональную неуравновешенность, импульсивность, способствует формированию настойчивости, целеустремлённости.

Богатые возможности создания ситуации успеха для наиболее слабых детей заключены и во внеурочной работе. Здесь такие ситуации строятся с учётом личности ребёнка, его внеурочных интересов, склонностей. Наблюдения показывают, что многие трудные дети вялы и безразличны на уроке, зато на перемене, после уроков проявляют кипучую активность, изобретательность, настойчивость, обнаруживают порой значительные успехи в каком-либо виде творческих занятий.

Такой была второклассница Валя. Безразличная и пассивная на уроке, она проявляла неутомимость во внеурочных делах, в частности, с большим старанием изготавливала игрушки для детского сада. Учительница постаралась использовать это для того, чтобы поднять самооценку ученицы. Валины игрушки были помещены на классной выставке. Девочка восприняла это очень серьёзно, все перемены не отходила от выставки, непрерывно поправляла свои изде-

лия. Всем, кто спрашивал, чья это работа, отвечала: «Моя, только руками не трогай». При общем внимании подошла учительница, стала Валю хвалить, расспрашивать, как ей удалось так красиво сделать, где взяла бумагу и т.д.

Событие преобразило девочку. Возникшую уверенность, что и она может быть примером для других, учительница постаралась закрепить на уроке. В результате стало меняться и отношение девочки к учению.

Не менее важная задача начального образования — формирование у детей основных компонентов учебной деятельности, универсальных учебных умений, осознанного отношения к учению.

Начальный этап обучения — этап очень важный в развитии, становлении личности человека. Психологи, характеризуя его специфику, отмечают, что именно в этом возрастном периоде, на этом этапе индивидуального развития человека созревают те объективные предпосылки, которые позволяют целенаправленно работать над формированием осознанности и произвольности его деятельности.

Однако эти созревающие предпосылки автоматически не реализуются. Чтобы их актуализировать, превратить в устойчивые качества личнос-

ти, требуется целенаправленная систематическая работа. Очень важно в этой работе, чтобы формирование основных компонентов учебной деятельности, её осознанности и произвольности, которые, собственно, и характеризуют по самой большой мерке сознательное отношение школьников к учению, было принято учителем не только как важная задача обучения, но и как специальная задача педагогической оценки. Ведь именно педагогическая оценка доносит, как уже говорилось, требования учителя до сознания детей, делает возможным усвоение этих требований, что в конечном счёте и является главной целью обучения. Известно, что требования взрослых лишь тогда становятся надёжными регуляторами поведения ребёнка, когда они превращаются в его требования к самому себе, т.е. в саморегуляторы, которым ребёнок следует независимо от того, находится он под контролем других людей или нет³.

Для учителей законом должно стать правило: прежде, чем перейти к оценке результатов учебной деятельности, необходимо научить детей учиться. В младших классах, особенно в начале учения, сам процесс учебной работы школьников, умение рационально его организовывать следует рас-

Практика

3

Липкина А.И.
Самооценка школьни-
ка. Л., 1976.

ПЕД диагностика
ПЕД диагностика

сма тривать как главный и основной объект педагогической оценки. Это качество обеспечивает успешность учения детей и в начальной школе, и в дальнейшем.

Если же учитель целенаправленно не работает над его формированием, а пускает это дело на самотёк, то стихийно овладевают им лишь ребята с наиболее высоким уровнем развития. Остальная часть детей, вплоть до окончания ими средней школы, как показало проведённое нами исследование, оказываются в самостоятельной работе совершенно беспомощными: выполняют её

нерационально, неоправданно тратят на неё очень много времени. Положительных результатов в учении они, как правило, не достигают, а если достигают, то за счёт большого перенапряжения. Пробелы, допущенные в этот наиболее благоприятный для формирования учебной деятельности период, наверстать в дальнейшем бывает очень трудно.

Я сознательно выделяю из множества учебных и воспитательных задач и соответствующих им функций педагогической оценки лишь две, поскольку на начальном этапе обучения они — основные.