

**УРОК В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ:
ОРГАНИЗАЦИЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ТЕХНИКИ, ПРАКТИЧЕСКИЕ
РЕКОМЕНДАЦИИ**

Роль оценки в обучении

Г. Кумарина,
*зав. кафедрой
адаптивного
образования
Педагогической
академии
последипломного
образования
(Москва)
доктор
педагогических
наук, профессор*

В числе средств педагогического влияния на детей одним из очень важных является оценка.

Педагогическая оценка многолика. Следует различать школьную отметку, которая является формой государственной отчетности, подводит итоги работы ученика за определённый период и 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.

Подсчитано, что на одном уроке учитель делает в среднем 40–50 только словесных оценочных суждений. А не выраженных в слове оценочных отношений (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 ученье. Педагогическая оценка является, таким образом, главным средством, направляющим поведение и деятельность ребёнка, она представляет собой органическую составную часть процесса обучения, которая наряду с другими педагогическими средствами призвана служить решению его основных задач.

Повышенная зависимость самочувствия, психического тонуса и работоспособности большинства детей начальной школы от внешних условий предъявляет к оценочной деятельности учителя повышенные требования, особенно в классах компенсирующего обучения. Учителям таких классов рекомендуется максимально ограничить роль отметки как формы учёта текущей успеваемости детей и, напротив, как можно активнее использовать педагогический потенциал содержательной оценки поведения и учебной работы школьников.

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 личнос-

ти, на самосознание ребёнка в его новой социальной позиции школьника.

Многочисленные исследования, проведённые по проблеме педагогической оценки, показывают, что существует прямая зависимость между характером оценочных воздействии педагога и самочувствием ребёнка в процессе учения, его настроением, протеканием и продуктивностью его учебной деятельности.

Доказано, что внешние воздействия, окружающая обстановка, и в особенности выражаемое к человеку отношение ни на каком последующем возрастном этапе не воспринимаются так чутко, так ярко и глубоко, как в детстве. У маленьких школьников, для которых учитель стал главной, центральной фигурой в их жизни, каждое его обращение, замечание, суждение и даже просто взгляд, брошенный в его сторону, выражение лица, жест; мимика, которые, конечно, в более или менее явном виде содержат в себе оценку (и являются формой оценки) вызывают целую гамму чувств, переживаний. Это или чувства радости, гордости, успеха в таком важном и новом, заполнившем всю жизнь ребёнка деле — учении, или чувства 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 может создаться положение, когда та или иная груп-

па чувств становится 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 бодрое, 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 не воспринимаются ребёнком трагически, наоборот, школьник только ещё больше мобилизует себя, чтобы преодолеть трудности.

На фоне хорошего эмоционального состояния, обусловленного преимущественно положительными оценками, показывающими, что у ребёнка всё выходит, 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 собственной 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 наблюдается в тех случаях, когда верх по отношению к тому или другому ребёнку берут отрицательные оценки и вызываемые ими чувства неудовлетворённости собой, неуспеха, неудачи. Дети, столь охотно взявшиеся за учение, в этом случае переживают глубокий внутренний конфликт. Убеждаясь по мере приобретения учебного опыта, что старания, которые они первоначально прикладывали, чтобы заслужить одобрение, похвалу учителя, не достигают цели, эти школьники 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 существенным тормозом на пути к овладению знаниями, притупляют все познавательные процессы. Дети, которых учитель всё время осуждает и порицает, стремятся избегать контактов со своим наставником, стараются привлечь к себе как можно меньше внимания, предпочитают пассивные

формы работы. Недальновидная тактика учителя оборачивается не только частичным, а иногда и полным исключением 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 путём естественного сравнения себя с другими, через оценки, которые даются их поведению, успехам, способностям старшими по возрасту и, конечно, прежде всего учителями. Надо только добавить, что эти оценки и сравнения воспринимаются и переживаются детьми ещё более эмоционально, чем взрослыми.

Мир чувств у детей, в особенности 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, правильно отвечают), когда это смутно улавливаемое превосходство закрепляется в оценках учителя («Ты опять не успел? У тебя снова не получилось? Да ты просто лентяй...»), оно начи-

нает осознаваться. 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 рассказывает, 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 — это не уединённый акт, скрытый от глаз детей. Установлено, что педагогическая оценка в начальной школе выступает одним из главных регуляторов внутриколлективных 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, наиболее уважаемы среди детей, пользуются наибольшим доверием и авторитетом класса. Их школьники безоговорочно признают в качестве лидеров, именно с ними хотят дружить, сидеть за одной партой. Те же школьники, успехи, поведение которых педагог в большинстве случаев оценивает отрицательно, и среди одноклассников не пользуются признанием. Они оказываются в классе в наименее благоприятном положении, у них не обнаруживается прочных, дружеских, товарищеских и деловых связей с одноклассниками.

Необходимо при этом отметить, что 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 учеб-

ной 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. Рыбак. 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 показали любопытную картину. Даже не вдумываясь в задание, большая часть класса сразу констатировала, что такие-то и такие ученики с заданием не справятся. Свой прогноз дети мотивировали тем, что ученик, которого они имеют в виду, плохо учится. Вот их высказывания: «Не сможет», «не усидчивый», «грязнуля», «Плохо учится», «не составит», «не хватит терпения», «Её учительница всё время ругает. Она не сумеет», «Не сможет, у него одни двойки» (Липкина А.И., Рыбак Л.А., 1968). 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, положительные оценки ребёнка в школе, 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, показывают как пример перед другими членами семьи, покупают билеты в театр или в кино, дарят желанные вещи. Отрицательные же оценки в школе и в семье вызывают порицание — детей лишают прогулок, встреч с друзьями, ругают, наказывают (иногда жестоко), угрожают, лишают обещанного. Более того, часто плохие оценки, плохая успеваемость ребёнка в школе становятся источником возникновения, а в неблагополучных семьях усугубления конфликтов между взрослыми членами семьи, что не может не отразиться на ребёнке.

Таким образом, система оценок, которая в учебно-воспитательном процессе является одним из основных средств воздействия на детей, влечёт за собой подчас не всегда осознаваемые самими педагогами многообразные дополнительные влияния на личность, многократно усиливающие её эффект и всё более расширяющие сферу её действия.

Приведённые факты показывают, как велика роль педагогической оценки в формировании и развитии личности

младшего школьника, какое важное значение она имеет в становлении отношения ребёнка к школе, к учению, к самому себе. В то же время они говорят о том, как ответственна и сложна оценочная деятельность педагога, к каким неблагоприятным для нравственного развития личности последствиям может привести некорректное пользование этим очень тонким педагогическим инструментом.

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 требовалось достичь согласно программам. С другой стороны, 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 удовлетворить им обоим, невольно нарушают то требование объективности, — предпочитая 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.

Такого рода побочный эффект оценочной деятельности педагогов не способствует эффективному учению школьников и в обычных условиях обучения. Тем более очевидной становится необходимость избежать его в работе с детьми группы риска, поскольку большинство таких детей, как уже отмечалось, характеризуются повышенной тревожностью, импульсивностью, эмоциональной неустойчивостью, склонностью к негативизму, болезненному реагированию на действия, воспринимаемые как несправедливые.

Чтобы обеспечить комфортную, благоприятную атмосферу учебных занятий, не отвлекать детей от учебной деятельности ненужными переживаниями, а, напротив, активно способствовать превращению самой этой деятельности в эффективный фактор педагогической терапии, в оценочную деятельность учителя вносятся определённые изменения.

В текущей работе, как уже было отмечено, детям не выставляются отметки и, кроме того, изменяется также 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. В этом случае становится возможным внутреннее принятие оценки учеником, только в этом случае она будет помогать ребёнку учиться, способствовать изменению в желаемую сторону внутренних составляющих процесса учения — прилежания, активности, старательности.

В любом обучении наиважнейшая задача — воспитание у детей положительного отношения к учебной деятельности, к школе, к процессу учения. Этой задаче должна быть подчинена вся система учебно-воспитательной работы и, конечно, прежде всего ей должна быть подчинена педагогическая

оценка. 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 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 насилием над ним»¹.

Не менее важная задача сегодня уже в свете идеологии Проекта Федеральных Государственных образовательных стандартов второго поколения и всего начального образования — формирование у детей основных компонентов учебной деятельности, универсальных учебных умений, осознанного отношения к учению.

Начальный этап обучения — это очень важный в развитии, становлении личности человека этап. 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, т.е. тех её психологических характеристик, которые являются наиболее общими, стержневыми качествами человеческой дея-

тельности, качествами, предопределяющими успешность осуществления различных конкретных её форм и видов. И, в частности, в отношении к школьникам, успешность усвоения ими знаний по любому учебному предмету.

Однако эти созревающие предпосылки автоматически не реализуются. Чтобы их актуализировать, превратить в устойчивые качества личности, требуется целенаправленная систематическая работа. Очень важно в этой работе, чтобы формирование основных компонентов учебной деятельности, осознанности и произвольности её, 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 счете, 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 нет².

Для учителей должно являться законом правило:

¹ Блонский П.П. Избранные пед. произв. М., 1961. С. 299.

² Липкина А.И. Самооценка школьника. Изд. «Знание», М.: 1976, с. 5.

прежде, чем перейти к оценке результатов учебной деятельности, необходимо научить детей учиться. В младших классах, особенно в самом начале учения, главным и основным объектом педагогической оценки должен стать сам процесс учебной работы школьников, умение рационально организовать его. Это качество, будучи сформированным, обеспечивает успешность учения детей и в начальной школе, и в дальнейшем.

Если же учитель целенаправленно над его формированием не работает, а пускает это дело на самотек, то стихийно овладевают им лишь наиболее

продвинутые в развитии ребята. Остальная часть детей вплоть до окончания ими средней школы, как показало проведенное нами исследование, в самостоятельной работе совершенно беспомощны: выполняют её нерационально, неоправданно тратят 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, как правило, оказывается очень трудно.