

ДО ПРОБЛЕМИ ПОЦІНУВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УЧБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Учбова діяльність, як провідна діяльність у молодшому шкільному віці, є предметом особливої уваги дослідників. Більшість робіт присвячені проблемі вивчення основних механізмів впливу цієї діяльності на розвиток дитини та пошуку найоптимальніших шляхів, форм та засобів її організації. Прикладом можуть слугувати теорія поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін), проблемне навчання (М.І. Махмутов), розвивальне навчання (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін) та інші [2].

Порівняльний аналіз учбової діяльності (особливо такої, що має місце за умов традиційного навчання) з ігровою діяльністю показав, що в окремих аспектах вона поступається ігровій діяльності, і на жаль, не завжди може забезпечити розвиток молодших школярів в повній мірі (В.В.Давидов, В.І.Слободчиков, Г.А.Цукерман). Про це свідчать низька успішність учнів початкових класів, відсутність бажання відвідувати навчальні заняття, високий рівень шкільної тривожності, невротичні розлади тощо.

Дослідники виділяють цілу низку слабких сторін учбової діяльності [2, 7]. По-перше, учбова діяльність на відміну від ігрової є соціально регламентованою діяльністю. У дошкільному віці дитина була включена у вільні ситуативні спільноти і, відповідно, виконувала ігрові ролі. У молодшому шкільному віці вона вперше потрапляє до спільноти, яка є нав'язаною позаситуативною, та отримує статус молодшого школяра [7]. Молодший школяр зобов'язаний навчатися. Дослідники підкреслюють, що основна відмінність учбової діяльності від інших діяльностей саме і полягає в тому, що „категорія обов'язку вперше стає тим змістом, який визначає стосунки з іншими людьми та самим собою” [1]. Молодший школяр не має змоги

відмовитися від учбової діяльності узагалі чи на якийсь період. Відповідно втрачається найсуттєвіше – можливість вільного вибору. У випадку постійних невдач дитина не може спробувати себе реалізувати у іншій діяльності. Природні механізми збереження психологічної рівноваги порушені, тому молодші школярі вдаються до психологічного захисту чи втікають в хворобу.

По-друге, при переході від дошкільного до молодшого шкільного віку перебудовується система стосунків і з дорослими, і з ровесниками. У ігровій діяльності діти змушені були кооперуватися, і будь-які дії, які цьому сприяли, оцінювалися схвально. Позитивний досвід спільної діяльності, вміння кооперуватися з ровесниками традиційна система навчання в деякій мірі ігнорує, а елементи спільної діяльності школярів розглядає швидше як один із ефективних прийомів, який дозволяє урізноманітнити навчання [7].

У дитячому навчальному закладі вихователь організовував дозвілля дітей та продуктивну діяльність, в яких цілеспрямоване навчання також було присутнє, але він був „умільцем”, тоді як вчитель у молодшому шкільному віці є саме „вчителем”, який навчає вчитися, вимагає, контролює та оцінює [7].

По-третє, в учбовій діяльності порушені природні механізми поцінування досягнень молодших школярів. Ігрова діяльність була значно багатша на вербальні та невербальні засоби поцінування. Схвалювався найменший крок, який сприяв розгортанню, збереженню чи продовженню гри. І поцінування дошкільнята отримували не від дорослих, які зазвичай не включені в діяльність, а від своїх ровесників – партнерів по грі, компетентних в умовах тієї ігрової ситуації, яка складалася на певний момент. Включені в ігрову діяльність, діти оцінювали інших дітей і водночас отримували оцінку своїх дій. В учбовій діяльності оцінювання здійснює вчитель, основним засобом поцінування стає оцінка, а предметом

оцінювання є переважно результати виконання завдання, а не процес діяльності. А це, на нашу думку, не може в повній мірі задовольнити потребу молодших школярів у поцінуванні, і відповідно, негативно впливає на розвиток

рефлексії здібностей та соціальної рефлексії у згаданий віковий період [2, 4, 7]. На цьому аспекті учбової діяльності ми хотіли б зупинитися більш детально.

Протягом 2005 – 2006 н.р. на базі Житомирського міського колегіуму та ЗОШ № 35 м. Житомира проводилося дослідження рефлексії здібностей молодших школярів, яке дозволило виявити окремі закономірності поцінування досягнень дітей в учбовій діяльності. Дослідження здійснювалося за методикою вивчення динамічних механізмів розвитку творчих здібностей, розробленою в межах проекту „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” за підтримки Державного фонду фундаментальних досліджень Міністерства освіти і науки України [5]. Методика дозволила виявити ті уміння, якими, на думку молодших школярів, вони володіють, рівень рефлексії їх складових, коло референтних осіб, які поцінують ці уміння, та особистісні якості, що дозволили досягнути успіху в діяльності.

Участь в дослідженні взяли 36 школярів (12 учнів 1 класу, 12 – 2 класу та 12 – 3 класу). Кожна група формувалася таким чином, щоб кількість хлопчиків і дівчаток, а також кількість дітей, які мають високий, середній та низький рівень успішності, була однакова. Усі школярі навчаються за традиційною системою навчання.

Усього наші досліджувані виділили 255 умінь. Ці уміння ми умовно поділили на 2 великі групи – шкільні (такі, що формуються в процесі учбової діяльності, – читати, писати, рахувати та ін.) та нешкільні уміння (гратися, мити посуд, стрибати та ін.). До групи шкільних умінь ми також не включали ті, які розвиваються у процесі учбової діяльності, але у більшості школярів почали формуватися ще у дошкільному віці – малювати, ліпити, робити аплікації тощо. Таким чином до групи шкільних умінь потрапили 103 уміння.

Варто звернути увагу на те, що найбільшу кількість умінь взагалі виділили учні 1 класу – 108 одиниць. Кількість умінь, яку виділяє першокласник, коливається від 3 до 21, а в середньому школяр має 9 умінь. Шкільні уміння складають лише третину від усіх умінь, які виділили учні першого класу – 35 одиниць. Кількість шкільних умінь, яку виокремлює

дитина, коливається від 1 до 6, а в середньому першокласник їх має 3. Тенденція виділяти велику кількість умінь простежується саме в учнів 1 класу, і лише в поодиноких випадках зустрічається у 2 та 3 класі. Це, на нашу думку, пов'язане з розвитком рефлексії. З часом школярі більш критично ставляться до своїх умінь, і про частину з них не згадують, оскільки вважають, що вони не сформовані на достатньому рівні, а інші відкидають як такі, що не дозволяють вирізнитися з поміж інших („...це не цікаво, це ж усі вміють робить...”, „...це легкотня, всі так вміють...”).

Учні 2 та 3 класу усього виділили 75 та 72 уміння відповідно. Шкільні уміння складають половину з них – 31 та 32 одиниці. Таким чином кількість шкільних умінь, які виділяють учні 1, 2 та 3 класу майже однакова, але у першокласників шкільні уміння складають лише третину усіх умінь, тоді як у другокласників та третьокласників їх частка зростає до 50% загальної кількості умінь.

На початку дослідження ми очікували, що коло референтних осіб, які поцінують шкільні уміння, переважно складатимуть вчителі та однокласники, а коло, референтних осіб, які поцінують нешкільні уміння, – рідні школярів. Наші припущення не підтвердилися, навпаки, ми простежили протилежне явище – шкільні уміння, так як і нешкільні, поцінують переважно батьки та родичі молодших школярів (див. табл.1).

Найчіткіше згадана тенденція простежується у учнів 1 класу. Ми зафіксували 17

Таблиця 1.

Клас	Загальна кількість умінь, які виділили молодші школярі	Кількість шкільних умінь, які виділили молодші школярі	Кількість випадків поцінування шкільних умінь батьками	Кількість випадків поцінування шкільних умінь родичами	Кількість випадків поцінування шкільних умінь друзями	Кількість випадків поцінування шкільних знайомими	Кількість випадків поцінування шкільних умінь вчителем	Кількість випадків поцінування шкільних умінь однокласниками	Кількість випадків поцінування шкільних умінь іншими педагогічними працівниками
1 клас	108	35	17	10	0	1	9	14	3
2 клас	75	31	23	15	0	0	15	9	0
3 клас	72	32	18	14	1	0	18	9	0

випадків поцінування досягнень першокласників в учбовій діяльності саме батьками, а це у 1,2 рази більше, ніж випадків поцінування однокласниками, та майже у 2 рази більше, ніж випадків поцінування вчителем. У багатьох ситуаціях досягнення дітей поцінують і інші рідні – брат, сестра, дідусь, бабуся тощо. Поцінування з їхнього боку діти отримують не рідше, ніж поцінування з боку вчителя.

У 2 та 3 класі загальна кількість випадків отримання поцінування зростає, а співвідношення поцінування батьками, вчителями та однокласниками змінюється. У 2 класі кількість випадків поцінування з боку вчителя збільшується до 15 одиниць, що менше лише у 1,5 рази, ніж з боку батьків, а в 3 класі кількість випадків поцінування з боку батьків і вчителя узагалі вирівнюється. У порівнянні з 1 класом у 2 та 3 класі зростає кількість випадків поцінування рідними і зменшується кількість випадків поцінування з боку однокласників. Учні другого класу у 2,5 рази менше отримують поцінування однокласників, ніж поцінування батьків, і у 1,7 разів менше, ніж поцінування

родичів чи вчителя. Учні 3 класу поцінування з боку однокласників отримують вдвічі менше, ніж з боку батьків і вчителів, і у 1,6 разів менше, ніж з боку родичів.

Додатковий аналіз відповідей учнів, які мають різний рівень успішності, показав, що в усіх трьох класах школярі з високим та середнім рівнем успішності найбільшу кількість випадків поцінування отримують саме з боку батьків. Привертає увагу і той факт, що першокласники з низьким рівнем успішності вказують на випадки поцінування з боку вчителя і однокласників у двічі частіше, ніж учні з середнім рівнем успішності, і в 4 рази частіше, ніж учні з високим рівнем успішності, а у другокласників та третьокласників ця тенденція не простежується.

Існують індивідуальні відмінності в тому, кого школярі включають до кола референтних осіб, як багато людей поціновує окреме уміння, належать ці люди до однієї з груп, які ми виділи умовно (вчителі, однокласники, батьки тощо), чи до різних груп; і випадки, коли серед кола референтних осіб досліджуваного ми не знаходимо представників тієї чи

77

іншої умовної групи, не поодинокі. В ході дослідження ми стикнулися з іншим явищем – жоден другокласник з високим рівнем успішності не згадав серед референтних осіб вчителя, а з низьким рівнем успішності – однокласників, що потребує додаткового вивчення та аналізу.

Отримані в ході дослідження результати дозволяють стверджувати, що ситуація, яка склалася у сфері поцінування досягнень молодших школярів в учбової діяльності, не може сприяти їх повноцінному розвитку. В жодному разі не применшуючи значення поцінування з боку батьків та рідних школярів, ми б хотіли підкреслити вагомість поцінування з боку вчителя та інших учнів. Вчитель організовує учбову діяльність, сприяє розвитку здібностей дітей у цій діяльності, приводить їх до успіху, а однокласники є партнерами, на яких можна орієнтуватися, з якими можна кооперуватися для досягнення спільної мети. Чому ж тоді поцінування надають не вони, а мама, тато, бабуса чи дідусь,

які не включені в учбову діяльність, і по великому рахунку в ній менше компетентні, ніж сама дитина? В учбовій діяльності не вистачає засобів та зразків тонкого та диференційованого поцінування, дітей не навчають вирізнятися з-поміж інших та поціновувати досягнення один одного.

Ми не пропонуємо змінювати традиційну систему оцінювання чи відмовитися від неї, а доповнити її: з одного боку – створити ситуацію поцінування досягнень школярів один одним, а з іншого – урізноманітнити засоби поцінування. Перше завдання дозволить вирішити програма розвитку здібностей „Три кроки”, що базується на суб’єктно-ціннісному підході (Музика О.Л), друге – застосування в навчальному процесі усної народної творчості – приказок і прислів’їв [3, 4, 6]. Паремії дозволять молодшим школярам налагодити ситуацію оцінювання, надати поцінування один одному у ситуації успіху і у ситуації невдачі, попередити конкуренцію, заздрощі та образи.

Література:

1. Абрамова Г.С. Нравственный аспект мотивации учебной деятельности подростков // Вопр. психол. – 1985. – № 6. – С. 38 – 45.
2. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопр. психол. – 1991. – № 6. – С. 5 – 14.
3. Музика О.Л. „Три кроки” – програма розвитку здібностей та обдарованості // Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісно-орієнтованої освіти: науково-методичний збірник / За ред. С.Д. Максименка, Г.О. Балла, М.М.Заброцького. – Житомир – Київ, ЖОІППО, 2004, – С. 88 – 92.
4. Музика О.Л. Ціннісна підтримка особистісного росту / Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч.П. – С. 232 – 240.
5. Науковий звіт про виконання II етапу наукового проекту „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” (01.01.04 –

31.03.05). Номер проекту 07.07.00092. Договір № Ф7/524. (Державний фонд фундаментальних досліджень). – 2001. – 98 с.

6. Никончук Н.О. Проблема впливу усної народної творчості на становлення особистості в умовах сучасної культури //Духовна культура особистості в контексті розвитку громадянського суспільства: Науково-методичний збірник /За ред. М.М. Заброцького, І.І. Якухно. – Житомир - Київ, ЖОІППО, 2005. – С. 69 – 76.
7. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте //Вопр. психол. – 1990. – № 3. – С. 25 – 36.