

УДК: 378.147.263(477)(045)

©Т.Г.Трофимова, 2011 р.

Т.Г. Трофимова

Державний університет,
м. Маріуполь

ПЕДАГОГІЧНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Досліджено співвідношення особливостей учбових дій студентів I II курсів з їх успішністю навчання у випускних класах, вплив педагогічних оцінок на формування учбової активності студентів і відношення студентів до власної оцінки своєї учбової діяльності. Проаналізована залежність рівня учбової фрустрації від успішності учбової діяльності. Проаналізовано зв'язок параметрів шкали ясності «Я - концепції»(SCC) з суб'єктивною оцінкою показників успішності.

Ключові слова: оціночна діяльність, педагогічна оцінка, оціночні дії, успішність навчання, відношення до педагогічної оцінки.

Т.Г.Трофимова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Исследовано соотношение особенностей учебных действий студентов I II курсов с их успеваемостью в выпускных классах, влияние педагогических оценок на формирование учебной активности студентов и отношения студентов к собственной оценке своей учебной деятельности. Проанализирована зависимость уровня учебной фрустрации от успешности учебной деятельности. Прослежена связь параметров шкалы ясности «Я - концепции»(SCC) с субъективной оценкой показателей успеваемости.

Ключевые слова: оценочная деятельность, педагогическая оценка, оценочные действия, успеваемость, отношение к оценкам.

T.G.Trofumova

PEDAGOGICAL EVALUATION AS A FACTOR OF THE FEATURES OF THE TRAINING OF STUDENTS

Investigated the relation of features educational activities of students of I- II courses with their academic performance in graduate school, the influence of teacher's ratings on the formation of educational activity of students and students' attitudes to their own assessment to their training activities is analyzed . The dependence of the training level of frustration on the success of training activities. The connection of the parameters of the clarity scale of «I - Concepts» (SCC) with the subjective evaluation of academic performance is followed.

Key words: evaluation, educational evaluation, evaluation of performance, aptitude, relation to the assessment.

Актуальність проблеми та її зв'язок з важливими теоретичними і практичними завданнями. В даний час у зв'язку з актуалізацією завдання забезпечення (гарантії) якості вищої освіти функція оцінювання, в цілому, і

учбовій діяльності студентів, зокрема, починає набувати нових сенсів і поміщатися в інші контексти. Перш за все змінюється розуміння рамкової мети, яку обслуговує процедура оцінювання. Сьогодні функція оцінювання не зводиться лише до виявлення недоліків, а перш за все розглядається як критичний аналіз освітнього процесу, що передбачає перш за все точніше визначення напрямів поліпшення навчання майбутніх фахівців. Поважно підкреслити, що йдеться не стільки про зміну засобів оцінювання (хоча інструменти і процедури оцінювання вже змінюються за вимогами Болонської системи), скільки про зміну цілей оцінювання і філософії оцінки. Оцінювання – це не фіксація підсумків, а «крапка» за якою слідує новий виток розвитку, а отже і підвищення якості освіти (або оцінювання не стільки «для фіксації», скільки «для поліпшення»). Іншими словами, головне завдання цієї процедури – поліпшення якості роботи конкретної людини (викладача) і через це досягнення ширших цілей – поліпшення якості учбових програм, залучення студентів до активності та цілеспрямованості в навчанні, і досягнення нової якості роботи всієї організації в цілому [7].

Аналіз останніх публікацій з проблеми. Предметом оціночної діяльності, співпадаючим з предметом учбово-пізнавальної діяльності, є система знань і умінь учня. Підсумком акту оцінювання педагогом результатів учбової діяльності слухача є оцінка, яка, залежно від рівня і способу віддзеркалення стосунків може виражатися знаком і інтенсивністю емоційного переживання, його вербальною версією, оціночною думкою, відміткою (Р. Ананьєв; Х. Век; Г. Щукина; Н. Кузьміна; В. Семиченко).

Найбільш розробленим виявилось питання про склад оціночних дій. Під педагогічними оціночними діями В. Тернов, І. Ломакина розуміють віддзеркалення різних стосунків, що реалізуються за допомогою порівняння предмету оцінки і оціночної підстави [8].

А. Реан [6] виділяє оціночні уміння в особливу групу умінь: оцінити власні індивідуально-психологічні особливості, оцінити свій стан, знання і уміння учнів і так далі

В основі оціночних умінь А. Реан бачить систему відповідних знань: закономірностей і механізмів міжособистісного пізнання і рефлексії, вікової психології, методології і методики викладання навчального предмету. Проте, без наявності цілого комплексу навиків, наскільки великими не були б у педагога вказані знання, оціночні уміння сформовані бути не можуть.

М. Батурін вважає, що "оцінка – це психічний процес віддзеркалення об'єктних для об'єкту, суб'єктних для суб'єкта і об'єктних для суб'єкта стосунків переваги і пріоритету, який реалізується в ході порівняння предмету оцінки і оціночної підстави" [1]. Тенденції використовувати позитивну зону оцінної шкали визначають такі стильові особливості педагогічної діяльності, як "великодушність, прагнення давати завищені оцінки, лібералізм в оцінках, погодження, домінування заохочення над покараннями, бажання частіше хвалити, чим докоряти" [2]. До переважного використання низьких оцінок відноситься прагнення до заниження оцінок, упередженість, заперечення, домінування покарань над заохоченнями в стилі керівництва" [3; 7]. Часте використання нейтральної зони оцінок характеризує таку властивість особистості, як центральна тенденція, уникнення крайніх значень шкали, амбивалентність, боязнь або небажання оцінювати [7]. На думку Х. Века, середні відмітки завжди педагогічно неправильні і шкідливі, оскільки "випадають з поля зору сильні і слабкі сторони слухачів [4].

Мета статті. Вивчення співвідношення успішності навчання студентів на першому курсі з оцінками, що отримані у старших класах та впливу педагогічних оцінок на формування учбової активності студентів, емоційних компонентів відношення студентів до власної оцінки своєї учбової діяльності, залежності рівня учбової фрустрації від успішності складання іспитів, зв'язок параметрів шкали ясності «Я-концепції»(SCC) з суб'єктивною оцінкою своїх досягнень.

Методика дослідження. Для реалізації поставлених завдань використовувалися наступні методи: опитування (анкетування), модифікація методики «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» Л. Вассермана),

Шкала ясності «Я-концепції»(SCC), тест «Мотивація досягнення і мотивація уникнення невдач» Елерса, статистична обробка емпіричних результатів.

Для виявлення успішності і соціальної активності студентів при їх навчанні в загальноосвітній школі і у Вузі, а також емоційної значущості екзаменаційної оцінки був використаний метод письмового опиту по розробленій анкеті. Опитувальник складається з десяти питань.

Дослідження проводилося на вибірці студентів I – II-х курсів, денного і заочного відділення, що навчаються за фахом «Практична психологія», Маріупольського державного університету. Всього вибірка склала 209 респондентів. Загальна характеристика вибірки представлена в таблиці.

Рік \ Курс	I денне	I заочне	II денне	II заочне
2002-2003	26	22	28	25
2003-2004	25	20	26	35
Усього	51	44	54	60

Завданням першого етапу роботи був порівняльний аналіз успішності студентів під час навчання в школі з відмітками, що отримуються у ВНЗ.

Стійкий комплекс учбових дій, що сформувався, у випускному класі загальноосвітньої школи відображається в показниках успішності, які у більшості учнів (83% опитаних) також були стійкими, на одному рівні, під час навчання у випускних класах (9-11 класах). Таким чином, визначення успішності студентів в шкільні роки проводилося за підрахунком показника середнього балу суми оцінок, отриманих у випускному класі, а у ВНЗ по середньому значенню суми екзаменаційних оцінок за період навчання на I –II курсі.

Всі випробовувані були розділені на дві групи за підсумками успішності в школі:

1. що навчалися з середнім балом – від 4,8 до 5, (визначені як успішні) – 37 % від числа опитаних;

2. що навчалися з середнім балом – від 3,5 до 4,2 (визначені як слабо встигаючі) – 27 %.

Аналіз отриманих даних проводився шляхом підрахунку коефіцієнта кореляції між показниками успішності студентів в школі і потім у ВНЗ, який показав наявність прямого значимого зв'язку ($r_{x,y} = 0,7$). Цей факт дає підставу стверджувати, що загальна успішність при подальшому навчанні школярів у Вузi залишається на рівні випускного класу і не змінюється на перших курсах.

Таким чином, можна констатувати, що в учнів за час навчання у загальноосвітній школі формується стійкий комплекс учбової діяльності, показником є середній бал успішності виконання шкільних контрольних та підсумкових оцінок, які потім обумовлюють рівень складання іспитів у вищому навчальному закладі.

Когнітивним компонентом оцінки студентами своєї успішності навчання виступає ставлення до оцінок, які вони отримують на підсумковому іспиті. Так, відповідаючи на питання «Яка у Вас буде(була б) реакція на отриману трійку?» серед відповідей студентів першої групи переважали наступні: «Готую всі питання до іспиту і не уявляю, що отримаю менше п'ятірки», «Це був би шок, образа, стрес», «Боровся б за п'ятірку», «Не уявляю», «Впаду в депресію», «Останні іспити склав би всі на п'ятірки» і тому подібне. Відповіді студентів другої групи: «Зрадію, що взагалі здав», «Це краще, ніж незадовільно», «Нема проблеми», «Мені все одно», «Трійкою більше, трійкою менше». Таким чином, в дослідженні когнітивної оцінки студентів своєї успішності можна спостерігати дві основні ситуації: по-перше, можна констатувати наявність великої емоційної реакції на відмітку, по-друге, часто отримувані оцінки «задовільно» викликають емоційну пасивність (звикання), що призводить до загального зниження учбової активності. Даний висновок підтверджують відповіді студентів на питання: «Скільки часу Ви витрачаєте на підготовку до іспиту?» – респонденти першої групи відповідали : «Готую всі питання», «Займаюся під час семестру», респонденти другої групи в основному відповідали – «Готую питання, які встигну», «На трійку я завжди відповім».

Реакція студентів на оцінку виявляється і у відповідях на питання анкети «Що Ви робитимете, якщо отримаєте «задовільно» на іспиті?». Студенти, що не мають таких оцінок, вважають, що постаралися б зробити все можливе для того, щоб їх не отримувати, виправили б або постаралися б компенсувати відмінною здачею останніх іспитів. Випробовувані другої групи відповідали, що іспит складений.

З приведених даних явно просліджується стимулююча роль позитивних оцінок, причому найбільш сильним ефектом володіє оцінка «відмінно», оскільки студенти-відмінники найгостріше реагують на зниження оцінки і прагнуть підготуватися максимально для здобуття «відмінно», студенти, добре успішні прагнуть її або виправити, або компенсувати успішною (причому на «5») здачею подальших іспитів. З відповідей студентів, в заліковій книжці яких переважають задовільні оцінки, реагують на них емоційно нейтрально, не виявляючи прагнення вчитися краще, і відрізняються низькою навчальною підготовкою в цілому.

Активність в навчальному процесі не обмежується лише підготовкою до поточного та підсумкового оцінювання знань протягом сесії, а включає також участь студентів в суспільному і культурному житті ВНЗ. За підсумками аналізу даних анкетування, можна констатувати, що респонденти першої групи беруть активну участь в науково – практичних конференціях, в інтелектуальних змаганнях (брейн-ринг, олімпіада з фахових дисциплін), в студентських наукових товариствах і гуртках. Що стосується студентів другої групи, то тут показники активності в суспільній діяльності низькі і практично відсутні.

Прояв учбової активності також можна прослідити через емоційне відношення учнів до процесу навчання в цілому. Показником даного відношення є коефіцієнт рівня фрустрації в учбовій діяльності. Міра незадоволення студентів успіхами і досягненнями в основних аспектах учбової діяльності, діагностувалася опитувальником, який був розроблений на основі методики «Діагностика рівня соціальної фрустрації» Л. Васермана. Методика представлена двадцятьма питаннями, які об'єднуються в декілька блоків і відображають відношення студентів до екзаменаційної процедури, значущості отриманих екзаменаційних

оцінок, об'єктивності існуючої системи оцінювання; впливи отриманих екзаменаційних оцінок на відношення до предмету, ефективності і успішності засвоєння навчального матеріалу.

Результати дослідження показують, що в групі успішних студентів коефіцієнт фрустрації нижчий, ніж в групі слабо встигаючих. Отже, висока активність у всіх сферах учбового процесу, високі результати учбової діяльності сприяють більшій реалізації студентами-відмінниками своїх здібностей, домагань, можливостей.

Проте, при дослідженні зв'язку рівня успішності з показниками мотивації досягнення і мотивації уникнення невдач як здібності людини ставити перед собою вищі цілі і прагнення їх досягати, значного кореляційного зв'язку виявлено не було. Можна констатувати, що активність в навчанні формує лише учбову мотивацію і не зачіпає особистісних рис мотиваційної сфери студентів.

Про рівень сформованості оціночних здібностей у випробовуваних можна судити по показнику шкали ясності «Я-концепції»(SCC), оскільки остання складається на основі діяльності самооцінки, думок особистості про саму себе.

Інтерпретація отриманих даних показує, що індекси SCC по групі випробовуваних студентів з першого по третій курс розташовані в межах балів, відповідних середньому рівню ясності «Я - концепції», хоча у старшокурсників він все ж вище, ніж у першокурсників. Таким чином, можна говорити про не завершеність процесу формування образу Я, самосприйняття в студентські роки. Підрахунок коефіцієнта кореляції показників успішності із значеннями SCC виявив відсутність значимого зв'язку ($r_{xy} = 0,3$) між ними. Отже, в оціночний компонент самосвідомості особистості чинник досягнень в навчанні не включається, підсумкові оцінки не сприяють формуванню оціночних здібностей, а залишаються значимими лише в межах оцінювання себе як суб'єкта учбової діяльності.

Висновки. Екзаменаційні оцінки мають велику когнітивну і емоційну значущість для студентів і безпосередньо впливають на формування відношення до навчання в цілому, яке виявляється в учбовій активності. Проте

результативність в навчанні формує лише учбову мотивацію і не впливає на особливості мотиваційної сфери студентів.

Можна констатувати факт формування протягом навчання в шкільні роки стійкого стереотипу учбових дій, який обумовлює формування у студентів, як би «психології відмінника», який активний у всіх сферах процесу навчання у ВНЗ та «психології середнячка», яка характеризується зниженою ініціативністю.

Серед чинників, стимулюючих учбову і соціальну активність студентів найбільшим ефектом володіють позитивні відмітки (особливо «відмінно»), які формують стійке прагнення до досягнення високих результатів в учбовій діяльності.

Оціночні здібності, які є складовою частиною «Я-концепції» у студентів ВНЗ продовжують формуватися і потребують цілеспрямованого розвитку за допомогою спеціальних форм і методів розвитку оціночних дій в умовах інтерактивного спілкування студентів з викладачем, оскільки просто екзаменаційна оцінка не робить впливу на їх формування.

Список літератури

1. Батурин Н.А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С. 81-89.
2. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 8-11.
3. Буринська Н.М. До проблеми оцінного контролю // Педагогіка та психологія. – 2000. – №2. – С. 85-91.
4. Век Х. Оценки и отметки: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1998. – 156 с.
5. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 2002. – 255 с.
6. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник СПбГУ: Серия экономики, философии, психологии, права. – 1995. – №3. – С. 74-79.
7. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – К.: Магістр – S, 1997. – 124 с.
8. Тернов В.И., Ломакина И.С. Оценочная деятельность и формирование профессиональной направленности студента. – Магнитогорск: Изд. Магнитогорского ун-та, 2003. – 197 с.