

Розвиток пізнавального інтересу молодших школярів в умовах контролю та оцінювання навчальної діяльності

Вітчизняні учені та педагогічні працівники звернули увагу на проблему пізнавального інтересу у дітей лише тому, що почали досліджувати питання активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, формування у них суб'єктної позиції до навчальної діяльності, яка допускає розвиток здатності самостійно нею керувати. Реалізація цього важливого завдання можлива лише за умови стимуляції й зміцнення пізнавального інтересу [3; 6; 9; 10; 11; 12; 15; 16; 17; 22 і ін.].

Мета статті - розкрити засоби розвитку пізнавального інтересу молодших школярів в умовах контролю та оцінювання навчальної діяльності.

Проведення розвиваючих занять з заданої проблеми повинно проходити у два етапи. На першому етапі постають такі завдання:

- розвиток пріоритету інтересу молодших школярів до процесу, а не до результату навчальної діяльності;
- розвиток усвідомлення того, що основним результатом навчальної діяльності є оволодіння новими способами дій, а не отримання одиничної фактологічної інформації чи оцінки;
- розвиток здатності утримувати високий рівень пізнавального інтересу в умовах змагання, ситуації успіху та інших ситуаціях, які переводять увагу зі змістовних на формальні характеристики результату навчальної діяльності.

При реалізації даної групи завдань ми виходили з теоретичних положень:

- а) щодо орієнтації на оцінку, як негативного чиннику розвитку пізнавального інтересу;
- б) щодо засобів розвитку здатності адекватно та критично оцінювати учнями власну навчальну діяльність;
- в) щодо пріоритету інтересу до власне навчальних умінь, які містять у своєму змісті перш за все способи навчальної діяльності;

г) щодо необхідності дотримуватися принципу наступності, як способу забезпечення можливості отримувати задоволення від процесу навчальної діяльності.

а) Дослідження психологів [20] довели, що орієнтація на оцінку є одним з факторів, які негативно впливають на розвиток внутрішніх мотивів навчальної діяльності. Тому, вже наприкінці навчання у початковій школі в учнів формується своєрідна система мотивів, в якій провідна роль належить соціальним, моральним мотивам і в якій слабо виражені внутрішні, а саме, навчальні мотиви.

Однак, неправильно стверджувати, що визначена структура мотивів навчальної діяльності є виявом закономірностей вікового розвитку дитини. Скоріше вона утворюється через ті недоліки, які існують власне в організації процесу навчання у початковій школі. Експеримент Ш.О.Амонашвілі [1], в основі якого лежить відмова від оцінювання знань учнів шляхом оцінок, призводить до інтенсивного усвідомлення учнями результатів своєї навчальної діяльності, швидкого розвитку інтересу до її змісту й способів, і тим самим, до істотної зміни мотиваційної структури навчання, де переважають власне навчальні мотиви. Однак, результати цього експерименту не дають нам достатньо підстав для висновку про те, що саме оцінка є основною перешкодою на шляху формування повноцінної системи мотивів навчання. Цей експеримент проводився без суттєвих змін традиційного для початкової школи способу навчання, для якого є характерним емпіричний зміст знань, що підлягають засвоєнню, і недостатньо чітке й послідовне виділення предмета й засобів пізнавальної діяльності [8, с.58-65].

б) Успішна навчальна діяльність можлива лише тоді, коли не педагогічна оцінка виступає в ролі головного мотиватора, а коли навчальна діяльність регулюється пізнавальною потребою.

У процесі навчання дуже важливою є готовність школяра крізь призму вимог, пропонованих до роботи, виконаної іншою дитиною, досить критично переглянути власну роботу. В експерименті Ш.О.Амонашвілі [1] дітей перших і других класів залучали до взаємооцінки й самооцінки різних видів роботи:

читання й переказу текстів, виробів, виготовлених на уроках праці, тощо. Вироби роздавалися на взаємну оцінку дітям, до того, як їх оцінював учитель. Після виставлення оцінки за роботу товариша, учневі віддавали предмет, виготовлений ним самим, і просили також розглянути його й оцінити. На початковому етапі робота всіх учнів-«рецензентів» по оцінюванню власних виробів не відповідала тим вимогам, які вони пред'являли до роботи, виконаної товаришем. З часом вимоги дітей до власних робіт неухильно зростали, при цьому знижувалася надмірна критичність при оцінюванні роботи товаришів [13, с.48-51].

в) Формування навчально-пізнавальних мотивів, як показали наші дослідження, залежить від правильної організації навчальної діяльності школярів та опрацювання всіх її компонентів. Треба формувати усередині самої навчальної діяльності орієнтацію учнів на спосіб здобування знань, а не тільки на власне знання.

У процесі досліджень [7; 19] були уточнені показники навчально-пізнавальних мотивів:

- інтерес до активної роботи з матеріалом, до його опрацювання, до вичленювання способу виконання цієї роботи;

- бажання повернутися до аналізу способу роботи, навіть у тому випадку, якщо цього не вимагає вчитель, і – головне – навіть після отримання правильного результату;

- прагнення порівнювати кілька можливих способів отримання одного результату;

- інтерес до способу розв'язання навіть у тому випадку, якщо бажання швидше одержати результат відволікає дитину, віддаляє її від аналізу способу роботи тощо.

г) Спосіб здійснення контролю за процесом засвоєння (для того, хто контролює) не має великого значення для якості засвоєння знань, але новизна способу контролю, наприклад, в умовах змагання (під час роботи учнів парами, де здійснюється взаємний контроль) сприяє створенню позитивної мотивації [18, с.112-113].

Клас поділили на п'ять команд. Кожній команді запропонували виконати творчі завдання: спочатку намалювати малюнок на будь-яку тему, а потім написати оповідання за змістом цього малюнка. Психолог не висував ніяких вимог та критеріїв. Після цього представник кожної команди повинен був показати свій малюнок та розповісти своє оповідання. Дітям запропонували обрати найкращий виступ та розподілити призові місця. При колективному обговоренні психолог ставить певні запитання. Чи легко було дітям виконувати це завдання? Чи сподобалося їм це змагання? Чим гарне змагання? Чи не ображається той, хто програв? За яким принципом діти обирали переможця: хто швидше чи хто краще? Так хто ж переміг, той, що швидше чи той, що якісно виконав завдання? Отже, чи можливий у змаганні прояв творчості?

На другому етапі постають такі завдання:

- розвиток усвідомлення критеріїв оцінювання;
- розвиток дії оцінювання;
- формування гнучкого відношення до оцінки та розуміння, що вона має відносний та ситуативний характер.

При реалізації цієї групи завдань ми виходили з теоретичних положень:

- а) щодо проблеми доцільності підвищення мотивації учасників розвивальної гри на особисті досягнення, шляхом ведення бальної системи оцінок;
- б) щодо ролі дій контролю та оцінки в системі навчальних дій;
- в) щодо різновидів форм контролю та оцінювання і засобів їх організації.

а) Н.М.Коряк та І.М.Ребейко [14, с.26-32] вважають недоцільним штучно підвищувати в учасників навчальної гри мотивацію на особисті досягнення шляхом використання бальної системи оцінювання індивідуальних або групових результатів навчальної гри. Чим більше керівник підкреслює, або оцінює особистий внесок кожного учасника до загального результату гри, тим більше він ризикує настільки підсилити індивідуальні мотиви, пов'язані із самоствердженням і самооцінкою учасників і, тим самим, настільки послабити власне діяльнісні мотиви, що це повністю блокує ігровий процес. Непотрібно спеціально створювати у майбутніх учасників навчальної гри установку на гру,

тому що гра як елемент навчального процесу має потужні засоби впливу на мотиваційну сферу учасників.

б) Велика та своєрідна роль таких навчальних дій, як контроль та оцінка під час засвоєння інформації. Контроль - це визначення відповідності навчальних дій умовам навчального завдання. Контроль дозволяє учневі, змінюючи операційний склад дій, з'ясувати їх зв'язок з тими або іншими особливостями умов завдання й властивостями отриманого результату. Завдяки цьому, контроль забезпечує потрібну повноту операційного складу дій і правильність їхнього виконання. Дія оцінювання дозволяє визначати, чи засвоєний або не засвоєний (і в якому ступені) загальний спосіб розв'язання навчального завдання, чи відповідає або ні (і якою мірою) результат навчальних дій їх кінцевій меті. Оцінку потрібно розглядати не у формальній констатації цих моментів, а у змістовному якісному розгляді результату засвоєння (загального способу дії й відповідного йому поняття) порівнюючи його з метою. Оцінка дозволяє школяреві визначити, чи розв'язане це навчальне завдання й чи може він переходити до виконання конкретних дій, що спираються на конкретне поняття, або потрібно шукати нові варіанти для досягнення вихідної мети.

На думку А.В.Захарової [19, с.107-113] дії контролю й оцінки мають специфічні функції: вони спрямовані на саму діяльність та фіксують ставлення учня до себе як її суб'єкту. Ось чому їх спрямованість на розв'язання навчальних завдань носить опосередкований характер.

Функція контролю у навчальній діяльності, на думку Д.Б.Ельконіна, - визначення правильності й повноти виконання учнями операцій, які входять до складу дій [22]. Функція оцінки складається у констатації рівня засвоєння учнями способів дій, спрямованих на розв'язання навчального завдання. Процес перетворення учня у справжнього суб'єкта навчальної діяльності пов'язаний з процесом оволодіння ним діями контролю й оцінки, з умінням здійснювати їх самостійно, без допомоги вчителя.

Зв'язок контролю й оцінки є двобічним: контроль у своєму підсумку - це завжди часткова, парціальна оцінка; зі свого боку оцінка, формуючись на основі

контролю, мотивує його – контроль можливий тільки там, де є оцінка.

в) Визначають такі основні форми контролю:

- підсумковий контроль – порівняння результатів із заданим зразком;

- процесуальний контроль – виявлення повноти, правильності й

послідовності здійснюваних учнями операцій;

- прогнозуючий, контроль – визначення учнем загальної стратегії навчальної діяльності.

На перших етапах процесу засвоєння контроль повинен бути поопераційним, потім систематичним, потім епізодичним [18, с. 112—113]

Виділяють такі види оцінки.

- Змістовна оцінка – це процес порівняння перебігу або результату діяльності з визначеним еталоном для: а) встановлення рівня та якості просування учня в процесі навчання й б) визначення й прийняття завдань для подальшого прогресу. Така оцінка стає стимулюючою для школяра, тому що підсилює, зміцнює, конкретизує мотиви його навчально-пізнавальної діяльності.

Змістовна оцінка буває зовнішньою, коли її здійснює вчитель або інші учні, і внутрішньою, коли учень дає її собі сам.

Різні способи організації зовнішньої оцінки (колективна оцінка, взаємна оцінка однокласників тощо), засновані на довірі до учня, повазі до його особистості, вірі у його сили, формують у ньому серйозне, зацікавлене ставлення до критики, зміцнюють почуття власної важливості у колективі та усвідомлення того, що про нього турбуються товариші та вчитель.

Під час формування внутрішньої змістовної самооцінки учнем власної навчальної діяльності школяреві потрібно розкрити зміст, мету навчання та освіти [1, с. 163-172].

- Парціальна оцінка – це окреме оцінне звертання й оцінний вплив вчителя під час опитування, які впливають на процес роботи, його зміст і форму, швидкість і точність, змінюючи інтелектуальні, емоційні й вольові механізми роботи (переживання успіху й невдачі, прагнення, насичення тощо) [2, с.141–153].

- Групова оцінка створює сприятливі умови для подальшого обговорення

обраної теми. Якщо відносити певні знання до самого себе, то можливо змінити вже існуючі життєві установки і сформувати нові. Групова оцінка стимулює процес самопізнання.

Однак, використовуючи цей метод необхідно дотримувати таких умов: 1) гарантія анонімності оцінок; 2) всі повинні знати, що групова оцінка, яку отримає учень – це лише привід для міркування, щоб краще пізнати себе, побачити себе очима інших людей, усвідомити якісь нові проблеми свого буття серед інших тощо; 3) треба передбачити спеціальні заходи, що дозволять знизити можливі негативні ефекти групової оцінки (наприклад, пояснити невдачі недостатньою кількістю зусиль для розвитку якості, що оцінюється, або складнощами завдання, що виконується) [5, с. 57-58].

У процесі створення розвивальних занять ми скористалися ідеями П.М.Якобсона, застосованими в експерименті, спрямованому на розвиток дії оцінки, адекватного рівня домагань та позитивного відношення до школи [3, с.259 – 285].

Перший розділ – оцінка й відношення до оцінки.

1. Дитині пропонували переписати речення (у другому циклі - два речення), перевірити завдання, яке вона виконала й поставити собі оцінку, пояснюючи, чому вона поставила собі саме цю оцінку. Після виконання цього завдання дитину запитували, яку б оцінку за цю роботу поставила вчителька й чому.

2. Учневі пропонували прочитати невелике оповідання і поставити собі оцінку, а також указати оцінку, яку б поставив за цю роботу вчитель.

3. Якщо випробуваний знав напам'ять який-небудь невеликий вірш (деякі діти відмовлялися від завдання), то йому пропонувалося прочитати й поставити оцінку (за себе та вчителя).

4. Учневі пропонували переглянути дві письмові роботи, виконані учнями його класу (роботи анонімні). Одну роботу вчитель оцінив на «відмінно», а іншу - на «задовільно», але діти не знали цих оцінок. Уважно переглянувши кожну роботу, дитина повинна була поставити оцінку й обґрунтувати її.

5. Учневі давали знову переглянути його роботу й запитували, чи був би він

задоволений, чи ні, якби вчитель поставив, йому вищу оцінку, ніж ту, на яку робота заслуговує?

Другий розділ – рівень домагань у навчальній і поза навчальною діяльністю.

1. Учні пропонували розв'язати завдання з арифметики. Для цього йому давали три картки різного кольору з надрукованими на них завданнями: картка червоного кольору – з найлегшим завданням, зеленого кольору – із завданням середньої складності і блакитна – із найскладнішим завданням. Випробуваний обирав кожне з цих завдань. Оскільки перший вибір міг бути випадковим, то йому вдруге пропонували ще раз обрати собі завдання для розв'язання, надруковане на нових таких же картках.

2. Учні пропонували змалювати візерунок: один візерунок, що малюють дошкільники, другий – який малюють учні першого класу, і, нарешті, третій – який малюють вже учні другого класу. Випробуваний може обрати для змалювання кожний з трьох візерунків. Після закінчення роботи учень повинен був виставити собі оцінку й обґрунтувати її.

Третій розділ – відношення до навчання у школі.

У цьому розділі використовувалося колективне обговорення за такими запитаннями:

1. Коли ти пропускаєш заняття у школі (через хворобу), чи хочеться тобі йти до школи? Чому?

2. Чи не вважаєш ти, що потрібно зробити ще один вихідний день протягом тижня?

3. Які уроки тобі найбільше подобаються у школі: читання, письмо, праця, арифметика, спів, фізкультура, малювання?

4. Чим ти найбільше любиш займатися вдома?

5. Може краще навчатися вдома, щоб учитель приходив до кожного?

6. Чи хотів би ти, щоб канікули були довшими?

7. Чи буває тобі влітку нудно без школи, чи ні?

8. З ким із однокласників ти хотів би разом проводити літо?

9. Чи задоволений ти своїми успіхами у школі? З яких дисциплін?

Ці питання спрямовані на виявлення відношення першокласника до навчання у школі. Наголосимо, що два останніх запитання виявляють відношення першокласника до школи за двома аспектами: як він відноситься до школи як до тієї установи, де він навчається, дізнається щось нове; як він відноситься до школи як до організації, де він активно спілкується з багатьма своїми однолітками (під час спільних ігор, спільного навчання тощо). І справді, у висловленнях першокласників перевага надається то одній, то іншій характеристиці цього відношення.

Характер процесу навчання у класі, що перетворює навчання в особливу діяльність, полягає не тільки у тому, що діти під час розв'язання навчальних завдань опановують нові способи дії, але й у тому, що контроль над виконанням навчальних завдань поступово перетворюється для них у самоконтроль, органічно пов'язаний з оцінкою навчальної діяльності. Виникнення контролю над здійсненням навчального завдання та оцінка не тільки його результатів, але й окремих етапів виконання цього завдання активно стимулювалися за допомогою навчальної роботи у класі. Процеси навчання першокласників писати, рахувати, користуватися букварем, виконувати завдання з праці були пов'язані не тільки з систематичними оцінками їх роботи, але й з поступовим розкриттям педагогом критеріїв оцінки цієї роботи, з обґрунтуванням оцінки конкретними роботами й діями учнів. Це не тільки перетворювало оцінку у важливу ланку навчальної діяльності, але й допомагало учням зрозуміти диференціацію оцінок. У різних дисциплінах критерії оцінки були різними, у письмі - чіткими і деталізованими, в інших предметах вони виступали менш деталізовано; але скрізь мали місце постійні оцінки.

Велике місце принцип оцінки займає не тільки у навчальній діяльності, але й у виховній роботі (наприклад, був слухняним, не заважав товаришеві, не був грубим, добре поведився під час перерв, обіду тощо). Щодня до кінця занять у групі подовженого дня діти чули оцінку власної поведінки й поведінки своїх товаришів; вони не тільки дізнавалися критерії таких оцінок, але й іноді брали участь в обговоренні поведінки своїх однолітків.

За результатами контрольного дослідження рівня змістовних характеристик інтересу у молодших школярів, яке проводилося після впровадження запропонованих нами занять, за методикою О.К.Дусавицького «Вибір задачі - способу» було виявлено збільшення кількості молодших школярів з проявом пізнавального інтересу на 14,78% (розрізнення є статистично значимим на рівні $p \leq 0,007$). За методикою О.К.Дусавицького «Мимовільне запам'ятовування» також було виявлено збільшення кількості молодших школярів з проявом пізнавального інтересу на 8,69 % (розрізнення статистично значимо на рівні $p \leq 0,037$).

Таким чином проведення подібних розвивальних занять впливає не тільки на оволодіння критеріями оцінки у навчанні й поведінці, але й позначається на процесі формування самооцінки дітей, сприяє становленню пізнавального інтересу як домінуючого мотиву в системі навчальної мотивації молодшого школяра. Оптимальним є проведення запропонованих занять у комплексі розробленої нами розвивальної програми для молодших школярів [21].

Список літератури

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Амонашвили Ш. А. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / Ананьев Б. Г. // Избранные психологические труды: в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. II. – 288 с.
3. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / [под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова]. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 288 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Выготский Л. С. – М., 1984. – Т. 4. – 432 с.
5. Грабал В. Л. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся / В. Л. Грабал // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 56 – 59.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / Давыдов В. В. – М., 1986. – 239 с.

7. Дусавицкий А. К. Исследование развития познавательных интересов в младшем школьном возрасте в различных условиях обучения / А. К. Дусавицкий, В. В. Репкин // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 92–103.
8. Дусавицкий А. К. Психологическая характеристика отметки как мотива учения / А. К. Дусавицкий // Вестник Харьковского университета. Сер. Психология. – Харьков, 1975. – Вып. 8.– № 122. – С. 58–66.
9. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Ительсон Л. Б. – Владимир, 1972. – 264 с.
10. Кабанова-Меллер Е. И. Учебная деятельность и развивающее обучение / Кабанова-Меллер Е. И. – М., 1981. – 96 с.
11. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательного учения / Леонтьев А. Н. // Психологические труды: в 2 т. – М., 1988. – Т. 1. – С. 303–324.
12. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / Лернер И. Я. – М., 1980. – 96 с.
13. Липкина А. И. Самооценка школьника / Липкина А. И. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
14. Мотивация учебной деятельности : [сборник научных трудов]. – Новосибирск : НГПИ, 1983. – 132 с.
15. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте / В. В. Репкин // Вестник Харьковского университета. Сер. Психология. – Вып. 11. – 1978. – № 171. – С. 40–49.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / Рубинштейн С. Л. – М., 1989. – Т. 2. – 329 с.
17. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения / Скаткин М. Н. – М., 1971. – 206 с.
18. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Талызина Н. Ф. – М. : МГУ, 1984. – 344 с.

- 19.Формирование учебной деятельности школьников / [под ред. В. В.Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой]. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.
- 20.Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с. – (Психол. наука — школе).
- 21.Хомуленко Т.Б. Стиль сімейного виховання як чинник розвитку пізнавального інтересу молодших школярів. / Т. Б. Хомуленко, О. С. Шукалова. – Харків: ХНПУ, 2011. – 206 с.
- 22.Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Эльконин Д. Б. – М., 1989. – 554 с.

Развитие познавательного интереса младших школьников в условиях контроля и оценивания учебной деятельности

Аннотация.

Эта статья направлена на рассмотрение средств развития познавательного интереса младших школьников в условиях контроля и оценивания учебной деятельности. Стимуляция и упрочнение познавательного интереса обеспечивает становление ребенка как субъекта разных видов деятельности. Познавательный интерес – это ведущая мотивационная тенденция и необходимый компонент структуры учебной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: младший школьный возраст, познавательный интерес, контроль, оценивание, учебная деятельность.

Розвиток пізнавального інтересу молодших школярів в умовах контролю та оцінювання навчальної діяльності

Анотація

Ця стаття спрямована на розгляд засобів розвитку пізнавального інтересу молодших школярів в умовах контролю та оцінювання навчальної діяльності. Стимуляція й зміцнення пізнавального інтересу забезпечує становлення дитини як суб'єкта різних видів діяльності. Пізнавальний інтерес – це провідна мотиваційна

тенденція та необхідний компонент структури навчальної діяльності молодших школярів.

Ключові слова: молодший шкільний вік, пізнавальний інтерес, контроль, оцінювання, навчальна діяльність.

The process of development of cognitive interest is in the structure of cognitive motivation of junior schoolboy

Annotation.

This article is directed for consideration of facilities on the process of the development of cognitive interest in the conditions of control and evaluation of educational activity of junior schoolboy. Stimulation and work-hardening of cognitive interest provides becoming of child as an object of different types of activity. Cognitive interest is an anchorwoman motivational tendency and necessary component of structure of educational activity of junior schoolboys.

Keywords: junior, cognitive interest, control, evaluation, educational activity.