

N. Ł. Ruda

Problem oceniania wiadomości i osiągnięć szkolnych uczniów

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (36-37), 273-282

2007

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Наталя Леонідівна РУДА

Problem oceniania wiadomości i osiągnięć szkolnych uczniów

Streszczenie

Autorka analizuje w świetle literatury problem oceniania wiadomości i osiągnięć szkolnych uczniów. Przedstawia i opisuje reakcje uczniów na uzyskane oceny w nauce.

Постановка проблеми

Оцінка знань і досягнень — це постійний супутник діяльності особистості. Ситуації перевірки і оцінки компетентності можуть або мобілізувати їх, або навпаки, погіршити результати діяльності на перевірочних випробуваннях.

Частіше за інших з оцінюванням своєї діяльності зітхаються учні. Вони постійно виконують контрольні і перевірочні роботи, складають заліки і іспити. Не всі учні можуть успішно упоратись з хвилюванням, яке охоплює їх перед черговою перевіркою їхніх знань і умінь. Для деяких школярів хвилювання, яке виникає під час оцінювання, може перерости в невроз. За статистикою, сьогодні ознаки невротизації виявляються у 15% підлітків [9]. Найбільше число неврозів, за даними В. А. Колегова, Г. В. Козловської і Л. В. Кремнева спостерігається в період вікових криз [3].

Екзаменаційний стрес займає одне з перших місць серед причин, які викликають психічні перевантаження у школярів. Підготовка і складання іспитів пов'язані із великим напруженням організму школярів. В учнів нерідко спостерігаються різні реакції на стресові ситуації, які пов'язані з екзаменаційними випробуваннями, наприклад, соматичні прояви депресії і стан тривоги.

На думку В. А. Доскіна, на сучасному етапі розвитку загальноосвітньої школи насущною необхідністю і неодмінною основою будь-яких педагогічних нововведень повинно стати широке розповсюдження різних психогігієнічних заходів, здатних зменшити негативну роль екзаменаційного стресу [1].

Екзаменаційні стреси — типове явище також і для студентів. Як показали Г. М. Покальов, Н. П. Недугова, Г. Б. Фоміна, Д. Г. Ільчев

у період екзаменаційної сесії у 37% студентів спостерігається підвищена стомлюваність, яка пов'язана з великим розумовим навантаженням і неповноцінним сном [1]. Майже у всіх учнів, під впливом іспитів, відбулися стійкі мікроциркуляторні розлади. Студентам потрібна психологічна допомога. Тому важливо своєчасно виявляти людей із дуже високим рівнем оцінної тривожності і надавати їм своєчасну допомогу. Проте, перш ніж проводити психогігієнічні заходи, необхідно виявити причину прояву оцінної тривожності у школярів.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми оцінної тривожності у сучасній науковій літературі.

Результати теоретичного налізу проблеми

1. Оцінна тривожність як риса особистості. Тривожність під час іспитів, тестів, контрольних і перевірочних робіт – оцінна тривожність – стала актуальною проблемою сучасної освіти. Деяких студентів оцінна тривожність настільки турбує, що вони вимушені звертатися за професійною допомогою, щоб справитися з її негативними наслідками. Психологи і педагоги почали ставитися з великим розумінням до хвилювання, яке відчувають студенти під час іспитів. Почали розроблятися ефективні терапевтичні методи лікування оцінної тривожності і методи надання психологічної допомоги.

В перше поняття оцінної тривожності було виділено з опису фізіологічних відчуттів, які відчували студенти під час іспитів. Оцінна тривожність вважалася еквівалентом фізіологічного збудження, що викликається активізацією вегетативної нервової системи.

Перше емпіричне дослідження оцінної тривожності було опубліковано в 1914 р. у журналі „Біологічна хімія”. У цій статті мова йшла про те, що приблизно у кожного п'ятого студента-медика після іспитів було знайдено цукор у сечі, тоді як у жодного з них не було ніяких слідів цукру в сечі до іспитів [9]. Аналогічні дані були представлені також В. Б. Кенноном в 1924 р. в його роботі „Зміна організму при болі, голоді, страху, гніві”. Ці дані підвели В. Б. Кеннона до висновку, що іспити є типовою моделлю ситуації для досліджень впливу життєвих стресів на фізіологічні реакції [3].

Ч. Д. Спілбергер та його співробітники описують процес тривоги і у запропонованій ними моделі характеризують роль ситуативної і особистісної тривожності. Процес ініціюється зовнішнім стресовим подразником або деяким внутрішнім джерелом, що інтерпретується суб'єктом як небезпечний чи загрозливий. Когнітивна оцінка небезпеки дозволяє диференціювати ситуації на загрозливі та нешкідливі. Як тільки певна ситуація визнається загрозливою, йде підвищення ситуативної тривожності. Таким чином, запропонована раніше схема

„Стресор – Загроза – Тривога” є частиною загального процесу, якщо ж ситуація інтерпретується суб’єктом як безпечна, то побоювання усуваються і індивід повертається до звичної поведінки.

Важливо зазначити, що оцінка ситуації як загрозової чи безпечної залежить не тільки від особливостей самої ситуації, але і від індивідуального рівня особової тривожності. До процесу оцінювання включені також зворотні зв’язки, що являють собою інформацію про рівень тривоги та про ефективність контрзаходів.

Оскільки вікові стани тривоги переживаються індивідом як несприятливі та болючі, то, відповідно, індивід приймає відповідні дії до зниження тривоги. Якщо можливості подолати ситуацію не існує включаються механізми психологічного захисту.

Таким чином, при вивченні тривожності як процесу вона розуміється як „послідовність когнітивних, афективних та поведінкових реакцій” [8].

Залежно від причин, що викликають тривожність, виділяють декілька її видів: загальну і специфічну. **Загальна тривожність** виявляється у всіх життєвих ситуаціях людини, викликається великою кількістю факторів різноманітного роду. **Специфічна тривожність** — це стійка тривожність в будь-якій сфері, яка викликається певним типом ситуацій. Так, в даний час виділяють міжособистісну, шкільну тривожність, тривожність льотчиків-випробувачів, тривожність при психотерапії, при навчанні плаванню і т.д.

Вікові особливості причин і виявів тривожності в дитячому і підлітковому віці детально проаналізовані і описані А. М. Прихожан [6].

У нашій роботі основним предметом вивчення є оцінна тривожність – тривожність, яка проявляється у учнів під час іспитів, тестів, контрольних і перевірочних робіт.

В дослідженнях російських психологів було також виявлено, що під час іспитів, контрольних і перевірочних робіт для багатьох людей характерними є порушення вегетативних функцій. Прикладом можуть послужити дослідження К. А. Доскіна, який виявив, що за час екзаменаційного періоду у 48% хлопчиків і у 60% дівчаток спостерігалось зниження маси тіла, у день іспиту артеріальний тиск у 44% школярів збільшився на 16–32%, у порівнянні з початковими даними. Але вже через 3–4 дні після іспитів відмічалась нормалізація тиску і повернення маси тіла до початкового показника [2].

Однак дослідження оцінної тривожності, у яких вивчались фізіологічні зміни, що викликаються активізацією вегетативної нервової системи, часто не враховували індивідуальні відмінності людей. У той же час люди бувають більш менш схильні до тривожної поведінки і тому можуть по-різному сприймати і оцінювати небезпеку певної ситуації.

Першим дослідником, який вивчив індивідуальні відмінності у емоційних реакціях, що відчувають студенти у ситуації оцінювання, був російський психолог А. Р. Лурія. Він розділив студентів-медиків на дві групи: „нестійких” і „стійких”. До “нестійких” студентів відносилися ті, які дуже хвилювалися на іспитах, не могли зосередитися, тоді як “стійкі” залишалися відносно спокійними і не виявляли ніяких порушень в мові і моториці. За наслідками проведеної пізніше незалежної медичної експертизи у 60% студентів з групи „нестійких” були знайдені “невротичні симптоми”. В той час, як у групі „стійких” такі симптоми були лише у 16% студентів. Ці результати свідчили про те, що у „нестабільних” (тобто невротичних) студентів іспити викликають інтенсивні емоційні реакції (оцінну тривожність), оскільки подібні ситуації є для них „некерованим стресом” [3].

Р. Браун і його колеги з університету Чикаго провели серію досліджень, в ході яких вивчали індивідуальні відмінності на рівнях оцінної тривожності. Саме у Чикаго була розроблена перша психометрична шкала для виявлення тривожних студентів. Студенти, що набрали велику кількість балів, нервували перед іспитами і робили набагато більше помилок, ніж ті, хто залишалися відносно спокійними. Р. Брауном також описані можливі серйозні наслідки тривожності, він вважав, що два студенти вчинили самогубство саме через сильне занепокоєння перед важливими іспитами [3].

Д. МакКічі в своїх дослідженнях розробляв способи зменшення негативної дії тривожності на успішність студентів. Він, зокрема, виявив, що студенти з високим рівнем тривожності набагато краще виконують роботи, які містять відкриті запитання, а не варіанти відповідей, оскільки можливість висловити всі свої думки дозволяє зменшити напруження, викликане тестом (контрольною роботою).

Д. МакКічі і його колеги з'ясували, що причиною неуспішності є не тільки тривожність, але і відмінності в їх здібностях і навчальних навиках. У більш пізніших дослідженнях Наве-Бенджамін виявив, що важливою причиною занепокоєння, яке веде до неуспішності, є недостатньо сформовані навчальні навички [4]. Величина ситуативної тривожності може коливатися залежно від різноманітних факторів: складність питань, здібностей у даній галузі, ступені підготовки до іспиту та індивідуальних відмінностей у такій особистісній характеристиці, як схильність до тривожності.

Теорія оцінної тривожності була вперше розроблена в 1952 році Джорджем Мандлером і Сеймуром Сарасоном. Вона пояснювала вплив тривожності на успішність виконання завдань в ситуації оцінювання. За допомогою опитувача оцінної тривожності було виявлено, що тривожні студенти отримують менший бал по тестах інтелекту, ніж студенти з низьким рівнем тривожності. І чим більш значущим для

студента був результатом тесту, тим більш чітко виявлялася ця закономірність.

При подальшому розгляді причин „неуспіху” тривожних студентів Т. Доріс і С. Сарасон виявили, що для студентів, які набрали високий бал за опитувачем оцінної тривожності було особливо характерним прагнення звинувачувати у “провалі” себе. Дж. Мандлер і С. Сарасон інтерпретували отримані дані як свідчення того, що тривожні студенти у загрозовій ситуації (в ситуації оцінювання) схильні до самозвинувачення. І, навпаки, у студентів з низьким рівнем оцінної тривожності при зіткненні з ситуацією оцінювання мотивація на виконання завдань підвищується, і розумова діяльність, спрямована на пошук відповіді, активізується. Це, у свою чергу, сприяє успішному виконанню завдань. Таку відмінність у поведінці Дж. Мандлер і С. Сарасон пояснювали наявністю двох різних типів спонукань [3].

В інших роботах С. Сарасона було виявлено, що студенти з високим рівнем тривожності роблять набагато більше помилок, коли оцінка є для них найголовнішим стимулом. У спеціальних умовах, розроблених для того, щоб знизити тривожність, студенти з високим рівнем тривожності показували кращі результати. Студенти з низьким рівнем тривожності виконували завдання не так добре. В подальших дослідженнях С. Сарасон з'ясував, що тривожні студенти більш самокритичні і частіше турбуються через те, що не мають безпосереднього відношення до виконання завдання. З причини надмірної самокритики вони роблять набагато більше помилок при виконанні завдань, ніж студенти з низьким рівнем тривожності [3].

На основі детального аналізу літератури М. Хембрі прийшов до висновку, що рівень оцінної тривожності:

- а) знаходиться в зворотно–пропорційній залежності від почуття самоповаги і визнання своїх позитивних якостей;
- б) прямо пов'язаний зі страхом негативної оцінки;
- в) залежить від здатності до оцінювання;
- г) залежить від статі студентів, а також класу або курсу навчання.

Огляд зарубіжних досліджень тривожності, пов'язаної з екзаменаційними ситуаціями, був здійснений також Х. Хекхаузенем [9]. В цілому результати його досліджень характеризуються таким чином. Страх перед іспитом являє собою особистісну диспозицію типу мотиву. Ситуації, в яких відкрито обговорюються досягнення людей, можуть переживатися ними як загроза їхньому „Я” і породжують мотиваційний стан, що виявляється в емоційній схвильованості і сумнівах у собі. Самозанепокоєність може відволікати увагу від завдання і тим самим перешкоджати його виконанню. Такий негативний вплив проявляється лише у тому випадку, коли під час виконання завдання переважають думки і переживання, пов'язані з самооцінкою. Незначна самооцінна активність іноді може сприяти

досягненню. Це проявляється у слабкотривожних людей і відноситься до ситуації іспитів, що кидає виклик їх самооцінці. У високотривожних досліджуваних діяльність покращується у спокійних, ненапружених умовах або після оволодіння (завдяки концентрації уваги на самому завданні) способами відволікання від переживань, що викликають сумніви у собі.

Розглянемо концепцію оцінної тривожності, яка лежить в основі методики Ч. Д. Спілбергера. Чарльз Ч. Д. Спілбергер визначає оцінну тривожність як ситуативно-специфічну особистісну тривожність. Оскільки тривожні студенти, як правило, реагують на іспит, контрольну або перевірочну роботу ситуативною тривожністю більшої частоти і інтенсивності, то оцінна тривожність є властивістю особистості, що дає змогу вважати її одним з видів особистісної тривожності. Оцінна тривожність відноситься також до специфічної особової тривожності, так як відчуваючи стан тривоги в ситуації оцінювання, індивіди можуть почувати себе досить спокійно у інших ситуаціях [8].

Отже, оцінна тривожність — це схильність відчувати тривогу в ситуації оцінювання. Дослідники виділяють дві складові оцінної тривожності: занепокоєння та емоційність. Вперше їх виділили Ліберт і Моріс.

Занепокоєння визначається як стан розуму, осмислюючого важко з'ясовні або турбуючі обставини.

Емоційність — як неспецифічна реакція, викликана збудженням вегетативної нервової системи.

Розуміння оцінної тривожності як ситуаційно-специфічної форми особистісної тривожності із занепокоєнням та емоційністю у якості головних компонентів спонукало ряд дослідників до вивчення впливу індивідуальних відмінностей у рівнях занепокоєння і емоційності на успішність виконання завдань і успішність. Більшість досліджень показали, що саме занепокоєння негативно впливає на успішність, тоді як вплив емоційності є не значущим.

Зокрема, в дослідженнях, проведених Лібертом і Морісом, було з'ясовано, що саме занепокоєння впливає на результати контрольних, перевірочних робіт і іспитів. У той же час між емоційністю та успішністю виконання завдань вони не знайшли статистично значущого зв'язку.

Ці дані були підтвержені дослідженнями Р. Вайн, у ході яких вона дійшла висновку, що тривожні студенти гірше виконують завдання саме через занепокоєння, яке вони відчувають під час іспиту. Вона припустила, що тривожні люди, замість того щоб зосередити свою увагу на вимогах до виконання завдань, через занепокоєння відволікаються на самокритику, на думки, що не відносяться до завдання. На думку Р. Вайн, тривожні люди реагують на ситуацію

оцінювання роздумами, сильними переживаннями з приводу того, як їх оцінять, і тому не можуть зосередитися на виконанні завдання. Саме подібна концентрація уваги на думках про свій можливий провал і робить суттєвий негативний вплив на результат роботи. Тривожні студенти не тільки не можуть зосередити свою увагу, але і не можуть скористатися підказками, що містяться у питанні.

Схожі дані про несприятливий вплив занепокоєння на успішність виконання завдань були отримані С. Сарасоном. Він вказував на те, що тривожні люди більше зосереджені на власних переживаннях і більш самокритичні, ніж люди з низьким рівнем оцінної тривожності, і саме тому схильні занижувати свої здібності, що, у кінцевому рахунку позначається на процесі виконання завдання. У той час як менш тривожні люди поглиблюються у завдання, коли їх оцінюють, дуже тривожні люди занурюються у себе [7].

Таким чином, у контексті теорії про ситуативну і особистісну тривожність, що отримала останнім часом широке розповсюдження, Ч. Д. Спілбергер і його колеги визначають оцінну тривожність як ситуаційно-специфічну форму особової тривожності, яка містить два головні компоненти: занепокоєння та емоційність.

Іншими словами, під час іспитів, контрольних і перевірочних робіт люди з високим рівнем оцінної тривожності відчувають:

- а) більше збудження вегетативної нервової системи — емоційність;
- б) думки, що не відносяться до виконання завдання, які заважають зосередитися — занепокоєння.

Оцінна тривожність як процес. Що викликає появу оцінної тривожності як риси характеру? Які фактори підвищують оцінну тривожність та її компоненти (занепокоєння та емоційність)? Якою є роль сприйняття індивідом ситуації, процесів збирання і обробки інформації як проміжних ланок, що визначають вплив занепокоєння і емоційності на успішність виконання завдань? Чи залежить оцінна тривожність від ступеня підготовленості і навчальних умінь і навиків?

В більш пізніх роботах Ч. Д. Спілбергер і його колеги доповнили розуміння оцінної тривожності як ситуаційно-специфічної форми особової тривожності. Вони запропонували розглядати оцінну тривожність в рамках динамічного процесу. Розуміння тривоги як процесу є теорією, в якій основний акцент робиться на фундаментальних компонентах процесу тривоги (стрес, загроза, стан і властивості тривоги). Оскільки тривога — ця психобіологічне утворення, то у нього мають бути включений як фізіологічні, так і феноменологічні, суб'єктивно оцінювані індикатори (частота серцевих скорочень, температура поверхні тіла, параметри дихання) [8].

Модель, що описує оцінну тривожність в структурі динамічного процесу, є узагальненою концепцією і показує:

- вплив емоцій і пізнавальних процесів на якість відповіді в ситуації оцінювання;
- наслідки оцінної тривожності;
- вплив реакцій студентів на результати тестів (контрольних робіт, іспитів).

У світі даної моделі оцінна тривожність — це ситуаційно-специфічний динамічний процес. Як бачимо сприйняттю оцінної ситуації як більш або менш загрозової сприяють особливості ситуації, вони включають в себе рівень готовності до іспиту — знання предмету, про який йде мова в питанні, придбані навчальні уміння і навички. Крім того, на сприйняття та оцінку перевіркової ситуації впливатиме досвід здачі іспитів, тестів, що є у студента.

Коли студент приходить на іспит, то небезпека ситуації спочатку визначатиметься індивідуальними відмінностями у рівні оцінної тривожності та факторами, про які згадувалося вище. Це первинне сприйняття майже відразу ж змінюється спробами усвідомити і пояснити оцінку, дану ситуацію. В залежності від того, який ступінь небезпеки був приписаний ситуації, студенти – відчуватимуть певний рівень ситуативної тривожності. Студенти, які володіють необхідними для здачі іспитів уміннями, як правило, бояться менше. Якщо студент розуміє, що знає відповідь на задане питання, особливо якщо це відбувається в перші хвилини іспиту або контрольної роботи, то це призводить до зменшення ситуативної тривожності і зниженню усвідомлюваного занепокоєння.

Для учнів, які володіють навчальними уміннями і навичками, які можуть дібрати правильні відповіді на ряд питань, переоцінка іспитів веде у бік відчуття цієї ситуації як менш стресогеної. Правильні відповіді на декілька питань тесту або контрольної роботи можуть викликати усвідомлення своєї хорошої підготовки („я добре знаю цю тему”), що надалі викликає зниження рівня тривожності і полегшує успішне виконання завдань.

Пепсдорф, Ганнем, Джемісон досліджували інші фізіологічні прояви тривоги в ситуаціях оцінювання. Відповідно до їх припущень найбільший вплив на якість виконання оцінюваного завдання справляє міжпівкульна інтерференція. Вона виникає як результат одночасного збудження правої і лівої півкуль головного мозку. Це, як правило, призводить до нездатності утримати увагу на питанні і, таким чином, до гіршого результату діяльності [5].

Включення у роботу над питаннями, даними студентам в оцінній ситуації, є поштовхом до пошуку інформації, яка полегшить формулювання відповідних відповідей. До цього пошуку відносяться: використання підказок і ключів, що містяться в самому питанні, а також відтворення інформації, що зберігається в пам'яті і необхідної для відповіді. Завдяки зворотному зв'язку, що йде від цього

комплексного процесу, можливим є переоцінка ступеня загрози. Якщо студент не знає відповіді на питання або не може його пригадати, то іспит для нього буде більш стресогеною ситуацією, особливо для тих студентів, у яких високий рівень оцінної тривожності.

У контексті представленої на схемі моделі, що описує оцінну тривожність в структурі динамічного процесу, кінцевою стадією і результатом вважається відповідь на питання тесту (контрольної роботи, іспиту). Він вимагає від індивіда трансформації і синтезу інформації до тих пір, поки вона не відповідатиме формулюванню питання. Звичайно це необхідно при відповіді на питання з декількома можливими варіантами відповідей або при викладі інформації, необхідної для написання твору (статті, доповіді).

Неуспіх на цій або будь-якій з попередніх стадій може привести до появи емоційних реакцій і усвідомленого занепокоєння, які у свою чергу впливатимуть на сприйняття рівня небезпеки в інших ситуаціях оцінювання і таким чином сприяти підвищенню рівня оцінної тривожності.

Ураховуючи складність дії оцінної тривожності на емоційний стан і когнітивні процеси, а також залежність оцінної тривожності від навчальних звичок, умінь і навиків, важливо оцінити сильні і слабкі сторони кожного учня відповідно до тих аспектів процесу оцінної тривожності, які найбільш шкідливі для конкретного студента.

Висновки

Оцінна тривожність – це схильність відчувати тривогу у ситуаціях оцінювання. Дослідники виділили дві її складові: занепокоєння та емоційність. Занепокоєння – емоційний стан, що виникає як реакція на будь-який ще невідомий фактор чи то з навколишнього світу, чи то у самому індивіді. Емоційність – комплекс властивостей і якостей, характеризуючих особливості виникнення і припинення різноманітних відчуттів, афектів і настроїв.

Оцінна тривожність – динамічний процес, який показує: вплив емоцій і пізнавальних процесів на якість відповіді в ситуації оцінювання; наслідки оцінної тривожності; вплив реакцій студентів на результати тестів (контрольних робіт, іспитів).

Література

- Веренич Н., *Особливості тривожності сучасних підлітків*, „Психолог” 2004, № 23–24, с. 41–43.
- Доскин А. А., *Профилактика экзаменационного стресса*. [В:] *Школа и психическое здоровье учащихся*, под ред. С. М. Громбаха М.: Медицина 1988, с. 147–160.

- Карандашев В. Н., Лебедева М.С., Спилберг Ч. Д. *Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию методики Ч. Д. Спилберга*, СПб.: Речь 2004.
- Левитов Н. Д., *Психическое состояние беспокойства, тревоги*, „Вопросы психологии” 1969, №1, с. 131–137.
- Микляева А. В., Румянцева П. В. *Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция*, СПб.: Речь 2004.
- Прихожан А. М., *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*, СПб.: Питер 2007.
- Психология подростка: учебник*, А. А. Реан, СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК 2006.
- Спилберг Ч., *Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги*. [В:] *Тревога и тревожность*, под ред. В. М. Астапова, СПб.: Питер 2001, с. 88–103.
- Хекхаузен Х., *Мотивация и деятельность*, СПб.: ПИТЕР; М.: Смысл 2003.