

РОЛЬ ІСПИТІВ У СТИМУЛЮВАННІ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

- | | |
|--|---|
| 4. Ельконин Д.Б. <i>Психология обучения младшего школьника</i> – М.; 1974. | студентов пед. вуза в сфере общения и пути их формирования: Дис.канд.пед.наук. – К., 1984. – 182 с. |
| 5. Малахов В.А. <i>Етика: Курс лекцій Навч. Посібник 3-тє вид.</i> – К.: Либідь, 2001 – 184 с. | 7. Платонов К.К., Голубев Г.Г. <i>Психология.</i> М., 1977 – С. 98 – 110. |
| 6. Новикова С.В. <i>Ценностные ориентации</i> | |

Інна Репко, здобувач кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету
імені Григорія Сковороди

РОЛЬ ІСПИТІВ У СТИМУЛЮВАННІ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

У статті розкриваються питання організації іспитів, їх роль у стимулюванні учнів до набуття знань, про ефективність їх контрольної функції, про їх взаємозв'язок із поточним навчанням у народній школі України другої половини XIX століття.

Постановка проблеми і аналіз останніх публікацій. Контроль є важливим чинником управління навчально-виховним процесом, одним із дієвих засобів підвищення ефективності пізнавальної діяльності. Оволодіння методикою перевірки знань і їх оцінювання є одним із найважливіших завдань учителя, що стало особливо актуальним останніми роками у зв'язку з оновленням навчальних програм.

Сучасні реалії засвідчують наявність пошуків нових систем контролю, зокрема організації та проведення іспитів, оцінювання знань, умінь і навичок, серед яких ефективним є звернення до набутого досвіду вітчизняної педагогічної дидактичної думки.

Мета статті – здійснити аналіз та оцінку проблеми організації іспитів у народній школі України другої половини XIX ст. та екстраполяцію нормативних надбань нас сучасній освітній простір.

Виклад осиноного матеріалу. Питання організації іспитів, їх роль у стимулюванні учнів до набуття знань, про ефективність їх контрольної функції, про взаємозв'язок їх із поточним навчанням постійно привертало увагу вітчизняних науковців та педагогів XIX століття.

Так, М.І. Пирогов, детально проаналізувавши панівний у досліджуваній період “екзаменаційний напрямок”, дійшов висновку, що в існуючому на той час вигляді ця форма контролю знань учнів не відповідає меті та завданням навчання й вимагає докорінної перебудови.

Характеризуючи тогочасну систему іспитів, педагог відзначав, що вона “погано пристосована до сучасних вимог науки і до ґрунтовної наукової освіти”, тому що підпорядковує навчальний процес

досить прозаїчній меті – скласти іспит; аналогічно оцінював він і домінуючий “екзаменаційний напрямок”: “він шкідливий, він спонукає прагнення учнів навчатися для екзамену, а не для науки”. Отже, індивідуальний і творчий процес засвоєння знань і пошуків істини підміняється формальною процедурою екзамену, і оскільки “ми маємо намір; про що-небудь дізнавшись, нести одразу наше знання на виставку, то неодмінно і пам'ять, і фантазія, і увага будуть спрямовані власне на суму і форму уявлень, тобто на те, що легше виставляється, ніж на поняття про їх взаємозв'язок і сутність” [3].

Детально ознайомившись з організацією екзаменів у навчальних закладах різних рівнів, М.І. Пирогов, по-перше, з'ясував, що їх кількість значно перевищує розумні межі: “Іспитів надто багато”. Однак, незважаючи на їх чисельність, “наука від цього нічого не виграє”. Ґрунтуючись на такому висновку, він висловив цілком слушну пропозицію: “кількість іспитів необхідно зменшити” [3]. По-друге, педагог звернув увагу на те, що іспити, “впродовж яких навчання не відбувається, ...відбирають у викладачів багато часу на шкоду науці”, суттєво скорочуючи тривалість навчального процесу: протягом року вчителі, “замість ґрунтовного викладання предметів”, вимушені поспішати, щоб своєчасно завершити належну програму курсу, причому іноді “на викладання і наукові заняття витрачається чи не менше часу, ніж на самі іспити”. Отже, виявляється, що шкода, заподіяна іспитами, значно перевищує їх користь [3]. По-третє, він висловив скептичне ставлення до контрольної функції екзамену, яке полягало у двох запитаннях: “Що можна дізнатися за 6 хвилин про знання

РОЛЬ ІСПИТІВ У СТИМУЛОВАННІ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

кожного”, беручи до уваги безпосередню тривалість відповіді опитуваного на іспиті? “Чи можливо зробити висновок про нездібність або недбалість” юнака чи підлітка лише на підставі незадовільно складеного іспиту? [3, 500].

Одним із найбільш негативних явищ, притаманних екзамену, М.І. Пирогов уважав формалізм. На його переконання, офіційність, що панує на іспитах, “не сприяє, а швидше перешкоджає неупередженому і правильному з’ясуванню питання про відомості, засвоєні учнями”. Що ж до оцінки результатів екзамену то і вона, на погляд педагога, має формальний характер: “Вступні та перевідні екзамени ґрунтуються на цифрі, і вся увага екзаменаторів звернена на загальний, чисто арифметичний підсумок”. Прагнучи вилучити зі шкільної практики все, що не залучає дітей до кропіткої розумової праці, він навіть припускав можливість узагалі скасувати іспити [3].

Аналізуючи взаємозв’язок між набутими знаннями і результатом іспиту, М.І. Пирогов підкреслював, що “знати і дати звіт про знання” – це зовсім не тотожні поняття. Молода людина, “маючи постійно на увазі екзамени, мимоволі турбується про те, як би швидше закінчити, закруглити, сформулювати набуте знання, і це заважає їй дозріти, заглибитися і сформуватися шляхом розумової самодіяльності”. [3].

Підавши критиці існуючу екзаменаційну систему, педагог запропонував перенести акцент з “екзаменаційного напрямку” на “річну роботу”. Але перемістити центр ваги функції контролю на “річну роботу”, коли знання будуть засвоюватися “шляхом безперервного звіту (собі та іншим)”, можливо лише за умови кардинальної зміни системи викладання: “Інша річ, якби був перебудований спосіб самого набуття відомостей, якби воно відбувалося, наприклад, шляхом сократівського навчання, ...тоді б усе навчання було постійним випробовуванням пам’яті, уваги, розуму, тоді не було б потреби і в особливих репетиціях, і в перевідних...екзаменах”. Однак, така перебудова методики викладання обумовлює і підвищення вимог до професійних якостей учителя, який “не повинен робити жодного кроку, не переконавшись, чим займаються учні...” [3].

Цілий ряд актуальних питань, порушеної М.І. Пироговим проблеми екзаменаційного контролю, став об’єктом дослідження В.Я. Стоюніна. Насамперед педагог розглянув “питання про екзамени” в соціальній площині наскільки існуюча система іспитів задовольняє потреби суспільства, сприяє тому, щоб працелюбні та обдаровані люди мали перевагу перед посередніми і бездарними,

щоб не брали гору “отупілість, зухвалість і нахабство” [4].

Не заперечуючи “діагностичну” функцію екзамену, В.Я. Стоюнін звернув увагу на його морально-виховний вплив на особистість. Оскільки іспити виявляються по суті справи першими самостійними кроками молодшої людини “у справжнє, дійсне життя”, то необхідно, щоб ці випробування сприяли формуванню її загальнокорисних переконань, усвідомленню думки, що тільки особистою кропіткою працею досягається “міцне становище у житті”.

На думку В.Я. Стоюніна, важлива роль у ході випробування належить екзаменатору, який під час іспиту ні в якому разі не повинен дозволяти собі “підвищення голосу, глузування та знущання” у ставленні до вихованців, тому що підліткам і без того притаманні боязливості, невпевненість у своїх силах, надмірна сором’язливість при неправильній відповіді, невміння “стежити за собою” та приховувати своє хвилювання. Отже, у короткочасній співбесіді з екзаменатором навіть “доволі недурні молоді люди” можуть видатися “бідними на розум”. Навпаки, йому слід встановити з іспитованими такі стосунки, які бувають між “порядними і притім незнайомими людьми”, заспокоїти та підбадьорити учня, усунути “все, що може збентежити молоду людину”, допомогти їй розкритися, навести на відповідь, з якої можливо зробити висновок про справжні знання та розумовий розвиток вихованця [4].

Особливий наголос В.Я. Стоюнін робив на усуненні почуття страху, що оволодіває більшістю іспитованими, і не тільки недостатньо підготовленими, але і переконаними у своїх знаннях. Причиною ж цього він уважав надмірну публічність екзамену. Звичайно, викоринити цілком передекзаменаційне хвилювання та почуття страху на іспиті навряд чи вдасться, але послабити їх можливо, і для цього треба обмежити “публічність і всю казенну урочистість на екзаменах”, зробивши усний іспит схожим “не на мордування”, а на довірливу співбесіду, а письмовий – на “спокійну працю у своїй власній кімнаті” [4].

Складовою частиною надмірної публічності виявляються і елементи “чиновницької педагогіки”, що полягають, зокрема, в обов’язковій присутності на екзамені “начальствующої особи”, яка бентежить, а часом ізбиває з пантелику підлітків, у відповідях на усних іспитах неодмінно у положенні “струнко”, у зневажливому ставленні частини екзаменаторів до іспитованих. Такі явища, на думку В.Я. Стоюніна,

РОЛЬ ІСПИТІВ У СТИМУЛОВАННІ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

безумовно повинні бути викорінені з процесу випробувань, оскільки екзамен – це серйозна розумова праця, у зв'язку з чим “необхідно виявити турботу про сприятливі для цього умови”, вилучити всі обставини, що можуть заважати іспитованому під час підготовки та відповіді [4].

Однією з таких обставин виявлялася обмеженість часу, призначеного на опитування окремого учня на усному іспиті. Вона, з одного боку, обумовлювала “поквапливість екзаменатора”, що дозволяло одній частині іспитованих одержувати завищений бал, а іншій заважало досить обґрунтовано переконати екзаменатора у своїх знаннях. З другого боку, для того, щоб “виграти час”, часто-густо застосовувалася така організація іспиту, коли екзаменаційна комісія розподілялася і кожний з її членів здійснював опитування окремо. Звичайно, у цьому випадку значно зростала роль особистості екзаменатора, і його упередженість або несумлінність приводила до сумних наслідків. У зв'язку з цим В.Я. Стоюнін наполягав на обов'язковому колегіальному оцінюванні іспитованих, щоб кожний з них був переконаний, “що з ним не зроблять нічого несправедливого або незаконного” [4].

Ряд пропозицій висловив педагог і стосовно програми іспитів. На його переконання, по-перше, не слід використовувати одну й ту ж програму і для викладання, і для екзамену, оскільки в процесі навчання вчитель не тільки передає знання учням, але і розвиває їх здібності, отже, для досягнення останньої мети курс навчання може містити “подробиці та дрібниці”, ці “подробиці” треба вилучити з програми екзаменів. По-друге, він наполягав на “цілковитій визначеності” програми: іспитованому завчасно повинно бути відомо, які саме знання вимагаються від нього на екзамені, тому що невизначеність вимог обумовлює його надмірне збудження та нервозність. По-третє, у програмі повинні міститися питання, що є “стержем” даного предмета і передбачають знання, “здобуті не пам'яттю, а розумом”. По-четверте, на відміну від програми викладання, де “особистий елемент” учителя цілком обґрунтовано відіграє позитивну роль, екзаменаційні програми слід звільнити від будь-якого суб'єктивного фактора, у зв'язку з чим В.Я. Стоюнін навіть пропонував надати право остаточного її затвердження не викладачам конкретного предмета, а фахівцям із загальної педагогіки. По-п'яте, надаючи перевагу письмовим іспитам перед усними, педагог зазначав, що для них повинні призначатися такі теми, які, з одного боку, відповідали б ступеню

розвитку іспитованих, а з іншого – вимагали б від них кмітливості й власних розмірковувань [4].

Завершальним етапом екзамену є висновок комісії у вигляді оцінки, і В.Я. Стоюнін цілком справедливо акцентував увагу на її відповідності наявному обсягу та якості знань, ступеню здібностей і рівню розвитку іспитованого. При цьому він підкреслював, що існуюча екзаменаційна система доволі часто має “лотерейний” характер, дозволяючи зухвалості, спритності та випадковості одержувати перевагу над знаннями, внаслідок чого іноді здібний і тямущий учень “виявляється неспроможним”, а поверховий і зарозумілий “виходить з торжеством” із випробування. Такому становищу сприяє й інший фактор: висновок комісії ґрунтується лише на двох-трьох відповідях іспитованого, який до того ж незнайомий більшості членів екзаменаційної комісії. Звичайно, це не дає можливості виявити дійсний рівень знань учня.

Критичне ставлення висловив педагог і до оцінювання відповідей на нараді комісії, яка відбувається по завершенні екзамену. При звичайно значній кількості іспитованих фізично неможливо запам'ятати враження від відповідей кожного з них, тому ця нарада полягає просто у підрахунку середньо-арифметичного виводу з “мертвих цифр”, позначених членами комісії у своїх зошитах під час екзамену. До того ж ці оцінки іноді бувають “дуже різні”, наприклад, двійка поряд з четвіркою, і обговоренню така невідповідність вже не підлягає, оскільки відповіді вже “стерлися” з пам'яті. Усупереч цьому,

В.Я. Стоюнін пропонував, щоб комісія оцінювала кожного з екзаменованих одразу після відповіді, спільно вирішивши, “задовільні чи незадовільні знання іспитованого, ...виходячи з свіжих вражень і беручи до уваги всі обставини”. [4].

Ряд думок стосовно існуючої екзаменаційної системи висловив і П.Ф. Каптерев. На його погляд, при “правильному повторюванні” протягом навчального року іспити виявляються зайвими. Безглузді вони і з погляду контрольної функції, оскільки не виявляють нічого нового для вчителя (звичайно, за умови, “що він уважно стежив” увесь час за навчанням учнів). Отже, за екзаменами залишається лише “контрольне значення для керівництва”, але коштує воно надто дорого: іспити сприяють “хибному спрямуванню всього викладання”, тому що і учні, і вчитель насамперед турбуються про успіхи на завершальному випробуванні, а не про ґрунтовне і якісне навчання; наявність екзаменаційного періоду скорочує тривалість власне навчального

РОЛЬ ІСПИТІВ У СТИМУЛОВАННІ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

процесу; іспити обумовлюють необхідність самостійного повторення раніше вивченого матеріалу, і оскільки воно відбувається без участі вчителя, то зазвичай виявляється поверховим і покvapливим; як підготовка до екзаменів, так і самі випробування викликають “штучне збудження” і суттєве фізичне і моральне напруження, шкідливе для здоров’я підлітків; результати іспитів часто залежать від випадковості, у зв’язку з чим вони не можуть слугувати “благонадійними показниками старанності вчителя та учня протягом навчального року” [1].

Безсумнівно, використовувані форми та методи контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів залежні від типу навчального закладу, у зв’язку з чим виявляється доцільним розглянути досвід його організації у специфічних школах, наприклад, у недільних, створених насамперед для дорослих людей. Наочним прикладом у цьому плані може слугувати недільна школа, заснована у місті Харкові Х.Д. Алчевською. Роль ефективного засобу контролю навчального процесу в цьому закладі відігравали педагогічні збори, на яких розглядалися і питання про запровадження у школі іспитів з погляду доцільності чи неприпустимості їх як для вчителів, так і для учнів; при цьому більшість дійшла висновку про позитивний вплив екзаменів на якість навчального процесу. Однак, незважаючи на наведені позитивні аргументи, іспити у практику роботи школи Х.Д. Алчевської впроваджені не були [2].

Висновок. Отже, аналіз історико-педагогічної літератури та архівних документів свідчить, що про глибоке усвідомлення педагогами важливості контролю, його різних форм для управління

навчально-пізнавальною діяльністю учнів про їхнє прагнення розробити, удосконалити програми іспитів (“не слід використовувати одну й ту ж програму для викладання та іспиту”, “визначеність програми контролю для всіх”, “питання для контролю повинні бути стержневими, а не дрібними”, “питання повинні відповідати ступеню розвитку іспитованих”, і вимагати від учнів “кміливості та власних розміркувань”, “право остаточного оцінювання знань надавати не викладачам конкретного предмета, а фахівцям із загальної педагогіки” (В. Стоюнін).

Зазначені погляди вітчизняних педагогів, науковців XIX століття залишаються цінними і для сьогодення, бо правильно організований контроль є стимулом до освітньої діяльності учня, її продовження, стає підставою для обґрунтування отриманих результатів, сприяє формуванню самосвідомості й адекватного самооцінювання навчальної діяльності учнів, засвідчує ступінь їхньої успішності у досягненні освітніх стандартів, оволодіння знаннями, вміннями і способами діяльності, розвитку здібностей тощо.

1. Кантерев П.Ф. Дидактические очерки // *Избранные педагогические сочинения* / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: “Педагогика”, 1982. – 704 с.

2. Мухін М.І. Педагогічні погляди і освітня діяльність Х.Д. Алчевської. – Київ: “Вища школа”. – 1979. – 184 с.

3. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1952. – 702 с.

4. Стоюнін В.Я. Мысли о наших экзаменах // В.Я. Стоюнін. *Избранные педагогические сочинения*. – М.: “Педагогика”, 1991. – С. 84 – 103.