

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт/факультет филологический
(полное наименование института/факультета)
Выпускающая кафедра общего языкознания
(полное наименование кафедры)

Беспалова Елена Владимировна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Тема: ОЦЕНОЧНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО
РЕЧИ УЧИТЕЛЯ**

Направление подготовки/специальность
44.03.01 «Педагогическое образование»
Профиль «Русский язык»
(наименование профиля для бакалавриата)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой к.ф.н., доцент Мамаева Т.В.

11. 05. 2016 г.

(дата, подпись)

Обучающийся **Беспалова Е.В.**

(фамилия, инициалы)

12. 05. 2016 г.

(дата, подпись)

Руководитель д.ф.н., профессор Самотик Л.Г.

13. 05. 2016 г.

(дата, подпись)

Дата защиты 24.06.2016 г.

Оценка _____

(прописью)

Красноярск
2016

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы оценочности.....	6
1.1. Качества хорошей речи.....	6
1.2. Оценочность как лингвистическая категория.....	11
Глава 2. Оценочность как качество педагогической речи.....	14
2.1. Особенности педагогической речи.....	14
2.2. Оценочность как профессиональное качество педагогической речи.....	20
2.3. Педагогическая оценка и школьная отметка.....	25
Глава 3. Практическое использование оценочности в школьном преподавании.....	31
3.1. Оценочность с точки зрения учителя.....	31
3.2. Оценочность с точки зрения ученика.....	40
Заключение.....	46
Список использованной литературы.....	48

Введение

Современная образовательная политика требует от учителя быть компетентным и разносторонне развитым. Учитель сегодня - это не источник знаний, а консультант, сопровождающий обучающегося в поиске необходимых знаний.

В связи с этим возникает необходимость выбора новых форм организации педагогической деятельности. В основу обучения ставится формирование у ребенка метапредметных умений, позволяющих ему самостоятельно добывать новые знания и применять их для решения различных практических задач. При таком подходе главное место в обучении выделяется контролю.

Учитель, проводя оценивание деятельности обучающихся, контролирует процесс освоения новыми знаниями. Оценивание становится интегрирующим фактором школьного образовательного пространства, основным средством диагностики проблем обучения и обратной связи. Под оцениванием в данном случае понимается не только та шкала, которая используется при выставлении отметок, и моменты, в которые отметки принято выставлять, но в целом механизм контрольно-диагностической связи между учителем и учеником по поводу успешности образовательного процесса.

В процессе педагогического взаимодействия учителя и учащихся осваиваются нормы поведения, осуществляется организация коммуникативной деятельности в различных сферах жизни, проводится проверка понимания информации, оцениваются результаты разных видов коммуникации. Коммуникативные позиции учителя могут носить самый различный характер: объясняющий, организационный, содействующий, контролирующий, оценивающий.

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью повышения мотивации обучающихся к приобретению новых знаний, формированию у них

чувства ответственности за собственное обучение. При таком подходе учителю отводится главная роль организатора и координатора процесса познания. Организация учебного процесса должна быть основана на анализе потребностей обучающихся (самостоятельно или с помощью учителя). Только осознавая необходимость в конкретных знаниях, предвидя результат, для которого они ему необходимы, ребенок будет заинтересован в их получении.

Объект: профессиональная речь учителя.

Предмет: оценочность как профессиональное качество речи учителя.

Цель настоящей работы: доказать, что оценочность является профессиональным качеством речи учителя.

Задачи:

1. Раскрыть теоретические основы оценочности.
2. Выделить качества, свойственные хорошей речи.
3. Изучить оценочность с точки зрения лингвистики.
4. Рассмотреть оценочность как качество педагогической речи.
5. Изучить особенности педагогической речи.
6. Рассмотреть оценочность как профессиональное качество педагогической речи.
7. Сравнить понятия «оценка» и «отметка».
8. Изучить практику использования оценочности в школьном преподавании.

Гипотеза: оценочность – является формирующим методом обучения. Оценочность - инструмент, обеспечивающий мотивацию учащихся к познанию. Только мотивированный ребенок способен приобрести качественные знания. Правильно организованная оценочная деятельность учителя, основанная на взаимодействии учителя и учащихся, способствует формированию у детей ответственного отношения к учению.

Методы исследования: анализ научной и методической литературы по данной теме, анкетирование, анализ полученных анкет.

Практическая значимость: в свете введения новых государственных образовательных стандартов проблема оценивания стоит довольно остро.

Освещается данная тема, в основном, лишь в методической литературе и в литературе, описывающей опыт различных школ. В данной работе продемонстрировано влияние речевого оценивания учителя на качество обучения школьников. Данная работа будет полезна в качестве методических рекомендаций практикующим учителям общеобразовательных школ.

Структура работы: данная работа представлена введением, тремя главами: в первой и второй освещен теоретический аспект вопроса, в третьей главе приведен анализ использования оценочности учителями средней общеобразовательной школы – и заключением.

Глава 1. Теоретические основы оценочности

1.1. Качества хорошей речи

Речь является важнейшим достижением человечества, открывшим для него опыт предыдущих поколений и предоставляющим возможность передачи опыта будущим поколениям в познании окружающего мира.

В словаре С.И. Ожегова речь раскрывается как способность говорить, звучащий язык, публичное выступление [18, с. 677]. Д.Н. Уашков дополняет данное понятие тем, что речь — это способность пользоваться языком, характер произношения и произнесения, группа слов, предложений, представляющих собой чье-нибудь высказывание [26, с. 1354].

В "Современном толковом словаре русского языка" под редакцией С.А. Кузнецова речь определяется следующим образом (5 значений): "РЕЧЬ 1. Способность говорить, выражать словами мысль. 2. Тот или иной вид, стиль языка, слог. 3. Звучащий язык; индивидуальная манера говорить. 4. Разговор, беседа; то, что говорят. 5. Публичное словесное выступление. [22, с.702]и т.д.

«Речь», с точки зрения В.И.Карасика, также понятие неоднозначное. Во-первых, речь может выступать как деятельность, как процесс, во-вторых, речь - это продукт или текст (письменный или устный) и в-третьих, речь - ораторский жанр [10, с. 255].

Речь, точнее сказать, искусствоведение является предметом лингвистической науки — риторики, изучающей объективные законы и правила речи [14, с. 8]. В этом случае используется диффузное (общее) значение, включающее в себя три последних.

Риторическая наука возникла очень давно, в период процветания древних цивилизаций в Индии, Китае, Египте, Древней Греции, Риме. И в основе всех риторических учений мы видим и философские понятия (поиск истины, понимание риторического идеала), и эстетические (артистизм, средства выразительности, пафос), и филологические (стили, мастерство

языка, метафора и т.п.), и прагматические (образование, ораторское искусство и т.п.).

Античная риторика неотделима от общей культуры того времени, социальной жизни. Она имеет очень богатую историю и литературу. Достаточно тесно риторика связана с другими науками: логикой, психологией, философией. И она всегда была востребована обществом.

В XIX в. в Европе и в России можно наблюдать кризис риторики. Она утратила свои позиции, как одна из главных наук, заключающих общенаучный цикл. Причиной кризиса риторики в 20 веке в России было несколько: во-первых риторика – это наука демократичная, в основе ее лежит коммуникативно равное взаимодействие, что стало невозможным в условиях тоталитаризма, господствовавшего в те времена. Во-вторых, появление «новой интеллигенции» в большинстве своем из безграмотного крестьянского сословия в постреволюционной России тоже наложило свой отпечаток на значимость и необходимость этой науки: актуальным было овладение грамотностью, такими качествами речи как правильность и чистота. Становление бывших крестьян как людей интеллигентных шло через систему обучения. Время требовало быстрого и массового обучения людей литературному языку, риторические качества речи были не столь востребованы (хотя мы знаем о риториках, выступавших с пламенными речами перед огромными массами народа, о работе т.н. агитаторов и т.д.) [14, с. 39].

Вообще хорошее знание родного языка должно быть заложено в семье, в окружающем обществе, только в этом случае, оно прочно усваивается человеком. Для «новой интеллигенции» это было невозможным, так как отсутствовали семейные традиции, да и окружающая языковая среда была далека от идеала.

В результате возникла ситуация, требующая необходимость целенаправленного изучения и освоения законов правильной речи, повышения ее культуры. Таким образом, вместо риторики вводится в процесс обучения "культура речи".

Основоположником культуры речи как особой дисциплины стал С.И. Ожегов. Основав и возглавив в 1952 году сектор культуры речи в Институте русского языка АН СССР, он организовал изучение живого и развивающегося литературного языка. Основные проблемы, поднимаемые ученым, касались норм литературного языка. Его труды легли в основу становления культуры речи как научной дисциплины [14, с. 41].

В настоящее время культура речи как наука, не утратила своей актуальности. Большая часть населения России не имеет исторически сложившихся традиций качественной речи, окружающая языковая среда (язык СМИ, политиков, бытовая речь) далека от идеала и не может нести обучающую функцию, следовательно, необходимость целенаправленного изучения основ культурной речи, качеств хорошей речи значима для нас и сегодня.

Одним из наиболее популярных лингвистов, изучающих проблемы культуры речи, является Б.Н. Головин – доктор филологических наук, ученый-теоретик, внесший заметный вклад в становление этой науки. Он раскрывает понятие языковой (литературной) нормы, как одного из главных условий единства национального языка. По мнению Б.Н. Головина, норма – это совокупность правил (выбора и употребления языковых единиц), «которые узаконены литературой, предпочтены и признаны обществом в качестве обязательных и потому поддерживаются и охраняются и литературой, и обществом, и государством» [6, с. 4].

Б.Н. Головин включает традиционное для риторики представление о качествах хорошей речи (о них писали ещё в античной риторике: Аристотель, Цицерон и др. [15, с. 338]) в "Культуру речи". Он выделяет следующие качества хорошей речи: правильность, выразительность, уместность, точность, логичность, чистоту и богатство. Рассмотрим их более подробно.

Правильность речи – это ее основное коммуникативное качество, обеспечивающее ее единство и взаимопонимаемость [6, с. 41]. Правильность речи всегда исходит из соблюдения норм литературного языка. Нарушение

норм обусловлено тем, что норма - понятие исторически изменчивое, проходит время, и норма, устоявшаяся в данный временной период, утрачивается, а на ее место приходит другая. Но изменение нормы не может быть одноразовым и быстрым, следовательно, закономерно, что в разговорной речи «старые» нормы сохраняются на протяжении какого-то определенного времени. Другой причиной неправильной речи может выступать то, что одни нормы усваиваются легко в повседневной жизни, другие формируются под влиянием школы, а третьи – остаются неувоенными или полуусвоенными и после окончания школы.

Выразительная речь, по мнению Б.Н. Головина, это речь, построенная так, что самим подбором и размещением средств языка, знаковой структурой она воздействует не только на ум, но и на эмоциональную область сознания, поддерживает внимание и интерес слушателя или читателя [6, с. 28].

Уместность речи обуславливается степенью ее соответствия целям и условиям сообщения. Уместная речь соответствует теме сообщения, её логическому и эмоциональному содержанию, составу слушателей или читателей, информационным, воспитательным, эстетическим и иным задачам письменного или устного выступления [6, с. 227].

Точность речи заключается в строгом соотношении значения составляющих ее слов с содержанием и объемом выражаемых понятий. Точность как одно из коммуникативных качеств характеризует речь со стороны ее содержания [6, с. 125]. Б.Н. Головин предлагает различать два вида точности: предметную и понятийную. Предметная точность опирается на связь речь-действительность, соответствуя содержанию речи кругу предметов, ею отображаемых. Понятийная точность задается связью речь-мышление и направлена на соответствие семантики компонентов речи содержанию и объему выражаемых понятий.

Логичность речи имеет много общего с точностью. Она также характеризует речь со стороны ее содержания и формируется на основе связей с действительностью и мышлением. Но, в отличие от точности,

которая оценивает отношение совокупной, целостной семантики речи со смыслом сказанного, логичность характеризует структуру речевой семантики, ее организацию [6, с. 144]. Как и точность речи, логичность подразделяется на предметную логичность, состоящую в соответствии смысловых связей и отношений единиц языка связям и отношениям предметов и явлений в реальной действительности, и понятийную логичность, отражающую структуру логичной мысли и логичного ее развития в семантических связях элементов языка в речи [6, с. 145].

Чистой речью можно назвать ту речь, в которой нет чуждых литературному языку элементов (слов и сочетаний) и нет элементов языка, отвергаемых нормами нравственности [6, с. 164]. К средствам, разрушающим чистоту речи, можно отнести: диалектизмы, варваризмы, жаргонизмы, вульгаризмы, бранные слова, слова-паразиты, канцеляризмы и пр.

Богатство речи – это одно из главных ее коммуникативных качеств, и обусловлено оно использованием в речи многих и различных знаков языка. Т.е. чем речь богаче, тем она разнообразнее по своей языковой структуре и лексическому составу. Б.Н. Головин предлагает разграничивать общее понятие речевого богатства на структурные компоненты, оказывающие воздействие на сознание и мышление человека: лексическое и семантическое богатство речи. Лексическое богатство речи проявляется в редком применении в речи непреднамеренных, не несущих специального коммуникативного задания повторений одних и тех же слов. Семантическое богатство речи выявляет разнообразие и обновление словесных связей, лексической синтагматики [6, с. 207-211].

Таким образом, качественно хорошая речь должна быть правильной, выразительной, уместной, богатой, чистой, точной и логичной - это касается любой речи любого ратора [1, с. 7]. Но педагогическая речь имеет свои специфические особенности.

1.2. Оценочность как лингвистическая категория

Оценочность привлекает к себе внимание лингвистов с конца XX в., она нашла место в многочисленных фундаментальных трудах таких исследователей как Н.Д. Арутюнова [2, с 3-43], Е.М. Вольф [5, с. 25-38], В.В. Виноградов [4, с. 546-575], В.А. Звегинцев [8, с. 56-98], В.И. Шаховский [28, с. 121-156], В.Н. Телия [24, 169-187], С.Д. Погорелова [20, с. 5-23], Л.К. Жаналина [7, с. 12-35] и др. При изучении оценки лингвисты чаще всего обращают внимание не только на общие вопросы статуса ее как категории, ее функционирование в языке, но и на более частные вопросы: способы выражения определенных типов оценки, принадлежность оценочных высказываний определенным частям речи, взаимосвязь оценки и эмоций и т.п.

В общем смысле оценочность - это совокупность разноуровневых языковых единиц, объединенных оценочной семантикой и выражающих положительное или отрицательное отношение автора к содержанию речи [21, с. 168].

Как утверждает Е.А. Баженова, "в общеязыковом плане оценка подразумевает ценностный аспект модальной рамкой, которая накладывается на высказывание и не совпадает ни с его логико-семантическим, ни с синтаксическим построением" [21, с. 169]. По ее мнению главными элементами модальной рамки являются субъект (лицо или социум, с точки зрения которого производится оценка) и объект (лицо, предмет, событие или положение вещей, к которым относится оценка).

Т.е. в широком понимании оценка, с точки зрения говорящего, - это отнесение объекта оценивания к одному из двух полюсов, которые могут воплощаться в самых различных научных областях по-своему: *правда\неправда, хорошо\плохо, красиво\некрасиво, удобно\неудобно* и т.п.

Оценочность - философская категория, причем, она субъективна, разная с точки зрения говорящего и слушающего. С другой стороны, она имеет общее объективное основание, связанное с социумом. Каждый коллектив, как

определенный социум, имеет свое объективно-соотносительное понятие оценочности. Но есть еще и личностное отношение, которое воплощается в субъективной стороне категории оценочности.

Лингвистическая категория оценочности связана с тем, как говорящий относится к содержанию своей речи. Она может быть выражена в разных формах:

1. Слова оценки, которые не должны вызывать эмоциональную реакцию человека, их номинативное значение не связано с оценкой, например: *холод* или *жара*. Эти слова не подразумевают под собой оценочности (*хорошо\плохо*), они, лишь, констатируют факт.

2. Коннотация (эмоциональная модификация слова, употребленного в речи по отношению к исходному, словарному значению [9, с. 551]), т.е. это эмоциональное, экспрессивное созначение слова, которое сопровождает номинативное значение, например: *чистое\грязное*. Слово "чистый" олицетворяет собой что-то *хорошее, светлое, доброе*. С.И. Ожегов трактует это слово как 'освобождённый от грязи, каких-нибудь наслоений, имеющий свободную, открытую, ничем не занятую поверхность', а также 'нравственно безупречный, честный, правдивый', 'особо убранный, парадный', 'не содержащий ничего постороннего, без примесей', 'совершенный, тщательный, аккуратный, хорошо сделанный, с хорошей отделкой' [18, с. 456]. Как можно проследить, все переносные значения слова "чистый" имеют положительную семантику. В свою очередь слово "грязный" в основном ассоциируется с чем-то *плохим, нечистым*. С.И. Ожегов: **грязный** – 'покрытый грязью, запачканный, нечистый', 'безнравственный, аморальный', 'серовато-мутный (*цвет*)', 'предназначенный для нечистот, помоев (*ведро*)'.

Итак, значение слова может нести на себе определенную эмоционально-экспрессивную окрашенность, коннотацию. Коннотация - это лингвистическая оценка категориального значения слова.

3. Эмотивность - это чувственная оценка слова. По мнению В.И. Шаховского, оценочность – это «результат отражения эмоций в слове в

процессе их вербализации и семантизации» [27, с. 34]. Она служит для индивидуального выражения в эмоционально-оценочности объектов мира, она происходит в процессе общения через эмоциональный тип речевых актов.

Под эмоциями в данном случае понимается особая форма отношения человека к окружающей действительности. Причем, они отражают не объективные качества предметов окружающего, а их значение для деятельности говорящего в данный момент.

В эмоциональной коммуникации В.И. Шаховский выделяет следующие разновидности вербализации эмоций коммуникантов [28, с. 153]. Во-первых, говорящий может использовать эмотивы, позволяющие разрядить эмоциональное напряжение «выпустить пар» (*Мысль о Лерке, жене, ушедшей от него с дочерью, не угасала, наоборот, подступала ближе. Как на душе смута - она, тут как тут, во прилипчивый человек! Баба! Жена. Крест. Хомут на шее. Обруч. Гирия. Канитель земная. В.Астафьев. «Печальный детектив»*). Во-вторых, говорящий не всегда может найти подходящие слова для выражения таких сильных эмоций, как гнев или восхищение (*Как ты прекрасна! У меня нет слов...*).

Кроме того, ученый подчеркивает, что эмотивная единица может быть включена в оба коммуникативных процесса: порождение высказывания и его интерпретация [27, с. 186]. Таким образом, одно и то же эмотивно-окрашенное значение в одной и той же коммуникативной ситуации может быть по-разному интерпретировано получателем и отправителем. Это зависит от ряда причин: от эмоционального состояния коммуникантов, от интенции, которые могут часто не совпадать у коммуникантов и т.д.

В целом коннотация и эмотивность - это элементы лингвистической оценочности, но педагогическая оценочность - это совершенно иная категория.

Глава 2. Оценочность как качество педагогической речи

2.1. Особенности педагогической речи

Профессиональная речь педагога – это главное средство обучения и воспитания. Умение общаться со школьниками, владеть содержанием профессионального образования и обладать коммуникативными компетентностями необходимо любому современному учителю.

Педагогическая речь – это понятие неоднозначное, это может быть любая назидательная, обучающая речь. Такая речь существует еще со времен первобытнообщинного строя, когда развитие общества напрямую зависело от преемственности между поколениями, а без педагогической речи это было бы невозможно.

С другой стороны, педагогическая речь – это целенаправленный процесс обучения. Определить временные рамки основания риторических школ очень сложно. Такие школы существовали еще в античном мире (Софисты, Аристотель, Цицерон) [25, с. 7]. Но не было системы обучения, и оно не носило массовый характер.

Ситуация изменилась с появлением классно-урочной системы обучения. Есть основания предполагать, что классно-урочная система зародилась гораздо раньше, чем ее обозначил Ян Амос Каменский в конце XVI в. Скорее всего она возникла в лоне средневековой церкви. Уровень грамотности средневековой Европы был очень низким. Основная часть населения, даже из дворянского сословия, была безграмотна. Общеизвестен факт, что король Франции Генрих I, взявший в жены дочь Ярослава Мудрого Анну, не умел писать и ставил подпись пальцем. Грамотность в те времена не была в почете в принципе, и обладали ею только трубадуры, сочинявшие стихи, и, конечно, священнослужители.

Священник – это человек, доносящий слово Божие до простых людей, следовательно, он обязан быть грамотным. Свои проповеди он основывает на

древних текстах священного писания, а значит, он должен уметь читать и интерпретировать эти тексты. В те времена церковь основывалась на трех священных языках: древний еврейский (на нем написан Ветхий Завет), древнегреческий и латинский, занимавший ведущее место среди них (с IX в. к священным языкам добавлен и старославянский).

Плотность населения средневековой Европы, обуславливала необходимость подготовки большого количества священнослужителей. Возникла необходимость массового, быстрого и недорогого обучения, что и стало предпосылкой появления классно-урочной системы.

На самом деле классно-урочная система является достаточно эффективным и недорогим способом обучения и в настоящее время, хотя ее эффективность все чаще и чаще оспаривается современным обществом. Основной недостаток такой системы заключается в ограниченности межличностного общения учащихся и учителя во время урока. Педагогическая речь на уроке носит, в основном, монологический характер. Возможность высказать свое мнение доступна далеко не всем учащимся (из-за большой наполняемости классов и временных рамок урока). Возможно, данный недостаток компенсируется тем, что во время выступления одних детей, другие оказываются под воздействием речи говорящего, получается ситуация взаимообучения, в роли педагога выступает уже учащийся.

Таким образом, педагогическая речь как целенаправленный процесс обучения возникла давно, а с появлением университетов и лекционных форм обучения зародилось академическое красноречие - высокое мастерство общения с учениками [20, с. 49]. Им владели в России С.Соловьев, В. Ключевский, Н. Берляев, В. Виноградов, К. Тимирязев, А. Лосев, С. Лихачев и многие другие. Основными принципами, которыми они руководствовались, выступая на лекциях, эвристических беседах в университетах, на публичных собраниях это: научная глубина излагаемого материала, точность, логика (обоснованность, доказательность, поиск истины), знание и учет адресата,

умение устанавливать контакт с аудиторией, находить уровень доступности, интереса, мотивации, достигать ответного развивающего эффекта [20, с. 50].

Т.е. академическое красноречие есть высшая степень владения педагогической речью.

Вывод из сказанного может быть один: педагогическая речь - это не простая речь, она имеет разную структуру и разные цели на разных этапах исторического развития.

Сегодня педагогическая речь - это речь школьного учителя, передающего ученику свои знания и нормы поведения в обществе и оценивающего его достижения и успехи. Хорошая речь учителя должна обладать такими чертами, как убежденность, уверенность, категоричность, способность излагать информацию в развернутом виде, умение выделять коммуникативно-значимую информацию [10, с. 265].

Но обучение не может сводиться к монологической речи учителя, обратная связь, получаемая учителем от ученика, очень важна в дидактических целях, обучение должно строиться на диалоге, в процессе педагогического дискурса.

Понятие дискурса неоднозначно и трактуется учеными в самых различных научных системах. В лингвистической науке, он также имеет множество трактовок, проанализировав которые В.И. Карасик приходит к выводу, что дискурс - это процесс живого вербализуемого общения [10, с. 230]. Это отделяет его от понятия "текст" как речевого произведения, концептуально обусловленного (то есть имеющего концепт, идею) и коммуникативно ориентированного в рамках определенной сферы общения, имеющего информативно-смысловую и прагматическую сущность [3, с. 228]. А педагогический дискурс - это процесс общения учителя и ученика.

Целью педагогического дискурса, является социализация нового члена общества (объяснение устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к

ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов [10, с. 254]).

Ценности педагогического дискурса, по мнению В.И. Карасика, выражаются аксиологическими протокольными предложениями, т.е. высказываниями, содержащими операторы долженствования (*следует, нужно, должно*) и положительные ценности, обусловленные моральными ценностями [10, с. 254].

Педагогический дискурс имеет свои особенности в отличие от религиозного, научного, политического, медицинского и пр. Это связано с коммуникативными стратегиями, конкретизирующими его основные цели: объясняющую, оценивающую, контролирующую, содействующую, организационную [10, с. 256].

Объясняющая стратегия направлена на информирование человека, передачи ему знаний о мире. Она реализуется во множестве жанров педагогического общения: от бытового общения ребенка с родителями в процессе познания окружающей действительности до философской беседы учителя с его учениками. Цель учителя - учить, т.е. передавать знания, а цель ученика - получать знания в процессе научного общения.

Коммуникативная стратегия охватывает все аспекты педагогической деятельности, она может быть выражена всеми глаголами русского языка, характеризующими речь. Называя новые понятия, учитель *показывает, проговаривает, объясняет, выделяет* названное из общего контекста. *Назвать* - значит обозначить, представить, акцентировать. Характеризуя какие-то явления, учитель *раскрывает* его признаки, *уточняет, объясняет, выделяет* существенные признаки, *сравнивает* и *соотносит* с другими явлениями. Соотнесение и сравнение, в свою очередь, позволяет не только выделить новые качества, но и *систематизировать* прежние знания о явлении или предмете.

Объясняя новый материал, учитель *мотивирует* учащихся на диалог, *активизирует* их познавательную деятельность, задавая вопросы. Вопросы и

ответы играют огромную роль в передаче знаний, специфика их в данном дискурсе такова, что учитель, задавая вопрос, должен заранее знать на него ответ. Вопросы в педагогическом дискурсе представлены во всей полноте своих функций, но специфика экспликативных (объясняющих) вопросов заключается в постепенном раскрытии сущности явления или предмета, поэтому ответ на него должен выступать стимулом к постановке нового вопроса.

Объяснение - это в определенной мере интерпретация, толкование, направленное на раскрытие смысла. Педагогическая интерпретация зачастую основывается на собственном опыте учителя (в том числе образовательном).

Учителю нередко приходится *возвращаться* к предмету речи, *повторять, раскрывать* проблему с разных сторон. В этом случае В.И. Карасик советует использовать различные приемы перифраза, переформулирования [10, с. 261], что не только обогащает и развивает речь, но и предоставляет возможность неоднозначного соотнесения слова и идеи, кроме того, данный прием помогает контролировать степень усвоения материала.

Организирующая стратегия дискурса реализуется через этикетные ходы (которые часто рассматриваются как жанры): *приветствие, обращение*, знаки внимания; директивные ходы ("*Откройте учебник*", "*Запишите число и классная работа*"), а также различные трафаретные формы при решении конфликтных ситуаций; тренировочные и игровые высказывания на уроке и во внеурочной деятельности.

Оценивающая стратегия педагогического дискурса заключена в праве учителя оценивать события, явления, персонажи и пр., о которых идет речь в процессе обучения, а так же оценивать достижения учащего в процессе его образовательной деятельности.

Оценка зачастую основывается на личностном отношении, что выражается модусными операторами "*Мне нравится\не нравится*" и различными эмотивными знаками ("*Ах, какое было время!*") [10, с. 263].

В толковых словарях (С.И. Ожегова и Д.Н.Ушакова) **оценка** интерпретируется как "мнение, суждение, высказанное о качествах кого или чего-нибудь, мнение о ценности, уровне или значении кого или чего-нибудь" [18, с. 587; 26, с. 965]. В педагогическом дискурсе оценивать - это значит хвалить, порицать, мотивировать, критиковать и пр.

Как нам представляется, очень важной характеристикой оценки является определенная оценочная шкала, выработанная по определенным критериям, позволяющим определить степень качества оцениваемого. В рамках педагогического дискурса такая шкала может выражаться в цифрах (баллах) либо в форме качественной характеристики.

Контролирующая стратегия очень важна для педагогического дискурса, она заключается в определении степени усвоения знания и сформированности навыков, осознания и принятия системы ценностей. **Это обратная связь**, позволяющая оценить готовность обучаемого к новой информации. Контролировать - это вести опрос, тестировать, т.е. поддерживать контакт с адресатом, стимулируя внимание.

В процессе контакта с адресатом учитель осуществляет и невербальный контроль общения, дозирует время объяснения нового и повторения пройденного материала, контролирует этапность занятия, соотносит моменты информативного и фатического (контактоустанавливающего) общения.

Кроме того, контролирующая стратегия в рамках педагогического дискурса способствует формированию у учащихся **ответственности** и **дисциплинированности**, как необходимых качеств жизни в обществе. Таким образом, осуществляется процесс социализации.

Содействующая стратегия педагогического дискурса имеет много общего с оценивающей стратегией и заключается в поддержке и исправлении ученика. Различие данных стратегий заключается в том, что оценка направлена на получение объективных данных о положении дел, а содействие на создание оптимальных условий, способствующих формированию

личности человека. Содействующая стратегия выражается в виде положительного отношения учителя к обучаемому: "*Человеку свойственно ошибаться*", "*Не ошибается, тот, кто ничего не делает*" и пр.

Выделение стратегий педагогического дискурса является весьма условным, в процессе общения они могут переплетаться и соприкасаться. Но совокупное использование этих стратегий позволяет делать вывод о качестве и эффективности обучающего и воспитывающего общения учителя и учащегося.

Таким образом, педагогическая речь несет в себе, прежде всего, функцию назидательную, обучающую, но немаловажное значение для качественного обучения играет оценочность. Именно эти аспекты отличают педагогическую речь и свойственны исключительно педагогической речи. Оценочная стратегия проявляется в оценочном качестве педагогической речи.

2.2. Оценочность как профессиональное качество педагогической речи

В педагогической речи оценочность может проявляться в различных вариантах: учитель, знакомя ученика с окружающим миром, использует категорию оценочности, причем в содержании образования - это ведущая категория.

Но в педагогическом дискурсе оценочность заключается не только в отношении учителя или обучающегося к содержанию речи (что в сущности является лингвистическим понятием), но самое главное, в оценивании результатов, достигнутых учащимися в процессе обучения, а также оценивании их поведения. Это два полюса педагогической оценочности: оценка знаний и оценка поведения. Учитель оценивает содержание знаний ученика и форму их подачи и учитель оценивает поведение ученика (в том числе речевое), степень усвоения, принятия социальных норм и моральных законов.

Ребенок от природы не наделен понятиями "что такое *хорошо*, и что такое *плохо*". Он соотносит получаемые по мере взросления знания, опираясь на собственный опыт. А источником этих знаний, во-первых, служит семья, во-вторых, социальное окружение, в-третьих, школа, в которой ребенок проводит большую часть своего детства. И центральной фигурой в школе, а точнее сказать проводником в мир познания, становится учитель.

В условиях классно-урочной системы, действующей в настоящее время в российских школах, обучение происходит в процессе педагогической коммуникации или педагогического дискурса. Следовательно коммуникативная сторона педагогической профессии особенно значима. Именно умение общаться позволяет учителю утвердить себя в определенной социальной сфере, обеспечить результативность и эффективность обучения. Коммуникативная деятельность реализуется как через речевую (вербальную) деятельность, так и через невербальную. Знание ее специфики, законов, этапности обеспечивает сформированность умения общаться с учетом коммуникативной ситуации (через такие качества речи, как *уместность* и *целесообразность*).

В учебнике "Риторика" под редакцией Н.А. Ипполитовой речевая деятельность трактуется как "способ реализации общественно-коммуникативных потребностей человека в процессе общения" [21, с. 72].

Речь является продуктом творческой интеллектуальной деятельности человека. В результате словесного оформления (формулирования) мысли человека появляется определенное высказывание, т.е. текст. В процессе восприятия текста создается новый текст, демонстрирующий степень понимания человеком исходного высказывания. Это высказывание может быть в виде *ответа, возражения, вопроса, согласия* и пр. Реакция на воспринимаемый текст может быть и отсрочена во времени (*отзыв, рецензия, заметка, критическая статья* и пр.), а может быть в виде определенного действия (*закрывать дверь, открыть книгу, подать тапочки* и пр.).

Итак, речевая деятельность - это деятельность текстовая, основанная на умении создавать и воспринимать высказывания (тексты) в процессе речевой коммуникации.

Н.С. Болотнова рассматривает текст как единицу обучения, таким образом, текстом может быть как целый урок, имеющий свой концепт, обуславливающий стратегию общения учителя и учеников в образовательных целях, так и отдельные фрагменты урока, имеющие свою структуру и информационную целостность и законченность. Каждый фрагмент в свою очередь соотносится с общей коммуникативной стратегией риторика-учителя и также характеризуется целостностью, информативностью, т.е. является текстом сам по себе и в то же время частью общего метатекста [3, с. 231].

Для урока характерны элементарные речевые жанры, в том числе оценочные: *повторный вопрос, совет, порицание, комплимент, похвала, благодарность* и пр., а также сложные речевые жанры такие как: *беседа, диспут, лекция, дискуссия, рассказ*, которые также заканчиваются оценочностью.

Учитель на уроке выступает в роли ратора, организующего урок как определенный метатекст в соответствии с законами текста и стиля (функционального, педагогического, индивидуального), соблюдая принципы связности, цельности урока, отдельности, членимости, интегративности, регулятивности, смысловой завершенности, структурности. А ученик оказывается в роли соавтора, сотворца данного метатекста, он не просто пассивный слушатель, он говорит, отвечает, демонстрирует свое отношение к услышанному (соглашается, возражает и пр.), т.е. реализует речевую деятельность. Задача учителя - оценить деятельность обучающегося.

Первичная оценка деятельности ученика на уроке обычно производится в устной форме и может быть выражена в различных речевых жанрах оценочности в зависимости от цели учителя. Н.С. Болотнова называет такие жанры: *благодарности, похвалы, комплименты, порицания, нотации* [3, с. 233].

Оценка деятельности ученика или коллектива (пары, малой группы, класса и т.п.) на уроке учителем должна быть публичной, только в этом случае она имеет вторичную образовательную и образовательно-стимулирующую функцию. В результате повышается мотивация обучающихся к достижению все более и более высоких результатов.

Об оценочности как профессиональном качестве педагогической речи написано очень мало, специальных работ и даже фрагментов нет. Однако нам представляется чрезвычайно важным для начала **исчислить основные жанры оценочности и представить речевое их воплощение.**

Очевидно, что жанры могут квалифицироваться в соответствие с какой-либо возрастной группой учащихся. Так, для младших школьников и части обучающихся средних классов в качестве невербальных средств поощрения могут выступать следующие: *погладить по голове, качнуть головой в знак согласия, погладить по плечу, одобрительно улыбнуться* и т.п. Но в старших классах тактильные средства (прикосновение) не могут использоваться. Невербальными средствами порицания могут быть: *покачать головой в знак несогласия, погрозить пальцем, постучать костяшками пальцев по парте, отвлекающегося ученика* т.п.

Жанры поощрения: *похвала, одобрение, комплимент, благодарность* и т.п. Жанры порицания: *поправка, замечание, совет, нотация*. Начиная со средних классов – *рецензия* на ответ (сжатая из 1-3 предложений или развёрнутая). К рецензированию и оценке хорошо привлекать обучающихся. Слова или сочетания оценки: *да, так хорошо, очень хорошо, отлично, правильно, верно, молодец, умница* и т.п. В старших классах: *хорошо, продолжай; убедительно, оригинально*, (поощрение). Порицание: *нет, плохо, неверно, ошибка; нет, это не так* – для младших и средних классов. Для старших классов: *очень мало информации, не хватает аргументов; эмоционально, но недоказательно; надо уточнить, слишком лапидарно* и т.п. Могут ли отдельные слова рассматриваться как речевой

жанр? В.П. Москвин считает, что слово не может рассматриваться как текст, а, следовательно, и как жанр [17, с.70-71]. Но есть и другое мнение: Г.А. Копнина, опираясь на высказывание М.М. Бахтина, пишет: "М.М. Бахтин вполне обоснованно писал о том, что если слово адресовано, то перед нами законченное высказывание, поэтому существуют оценочные речевые жанры, выражающие похвалу, одобрение, восхищение, порицание, брань: "Отлично!", "Молодец!", "Прелесть!", "Позор!", "Гадость!", "Болтан!" и т.п." [13, с. 64]. Такой материал особенно важен для начинающих учителей, при подготовке студентов. Несомненно, данный материал требует уточнения и экспериментальной проверки.

Кроме того, следует формировать у обучающихся навык **самооценки** и **взаимооценки** для возможности его последующего непрерывного образования. Поэтому, оценивая деятельность обучающегося, очень важно помочь ребенку самостоятельно оценить свою работу (учить размышлять о своем внутреннем состоянии, анализировать причины неудачи или успеха), т.е. стимулировать потребность, желание обучающихся к рефлексии и предвидению возможного (желаемого) результата своих речевых поступков.

Необходимо, чтобы у ученика развивалась адекватная самооценка, которая позволит ему отнестись к себе критически, правильно соотнести свои силы с задачами разного уровня и требованиями окружающих.

Осмысление речевого поведения формируется, прежде всего, на базе оценок окружающих, поэтому учителю следует с осторожностью выбирать речевые жанры в процессе оценивания. Необходимо помнить об этикетных требованиях к коммуникативной деятельности, т.е. не допускать при оценке грубости, озлобленности, неискренности, а наоборот строить оценочное высказывание, основанное исключительно на уважении к личности оппонента, с позиции доброжелательности и терпимости [21, с. 203-204].

Стандартным способом оценки в школе является отметка. В последние годы со вступлением России в Болонский процесс и использованием тестов – балльная система.

Оценочность рассматривается как категория, иногда как фигура мысли ("определённая речемыслительная операция, в частности постановление, уточнение, сравнение, оценка, определение, описание ..." [17, с. 234]), мы поддерживаем немногочисленных авторов, относящих её к качествам хорошей речи.

2.3. Педагогическая оценка и школьная отметка.

В условиях современного образования оценивание, как уже говорилось выше, занимает основополагающую роль. От результатов оценивания зависит весь следующий за ним образовательный процесс: его стратегия, содержание, сроки освоения и т.п.

Оценивание в школе в современных реалиях реализуется по двум полюсам: оценка знаний и оценка поведения (в том числе речевого). В первом случае, знания оцениваются в балльной системе, т.е. оценка знаний – это отметка, во втором случае, поведение обучающегося должно оцениваться качественно в форме определенных характеристик.

Оценивание – это процесс формирования оценки учебных достижений, в котором интегрируются и представляются в определенной шкале (шкалах) данные, полученные при тестировании, использовании портфолио, проведении экзаменов, выполнении практических работ учащимися, рейтинговывании их результатов и т.д. Это определение оценивания приведено в учебном пособии под ред. Звонникова В.И. «Современные средства оценивания результатов обучения» [9, с. 8].

Оценка знаний и умений в школе производится в соответствии с принятой в государстве системой оценивания.

Система оценивания в российском образовании уходит своими корнями в далекое прошлое. Еще в Киевской духовной академии (1737 г.) студентов оценивали по определенной трехразрядной системе: высший разряд «учения изрядного, надежного, доброго, честного, хорошего, похвального»; средний

разряд «учения посредственного, мерного, нехудого»; низший разряд «учения слабого, подлого, прехудого, безнадежного, ленивого» [9, с. 20-21].

Постепенно словесная оценка заменилась цифровой. В XIX в. в российских гимназиях использовалась 6-бальная шкала оценивания от 0 до 5, где 0 - это низший балл, а 5-наивысший. В 1937 по приказу Министерства народного просвещения в России была утверждена 5-бальная шкала оценивания, где 1 балл символизировал слабые успехи, 2 балла - посредственные, 3 балла - достаточные, 4 балла - хорошие и 5 баллов - отличные успехи в учебе. На протяжении XX столетия отметка "1" постепенно исчезла, и 5-бальная шкала трансформировалась в 4-бальную, которая и действует в нашей стране в настоящее время [9, с. 23].

На сегодняшний день оценивание обучающихся реализуется относительно достижения ими уровня образовательных результатов, закрепленных в государственных образовательных стандартах. Современная образовательная политика в настоящее время претерпевает ряд реформ, в том числе в части введения новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на всех его уровнях (дошкольное, начальное, основное, среднее, профессиональное), включая и образование детей с ОВЗ (инклюзивное образование).

Процесс оценивания основывается на сравнении, которое носит вариативный характер, в зависимости от цели оценивания. Такое сравнение может производиться относительно результатов других обучающихся, требований программы или государственных образовательных стандартов, априорной оценки способностей обучающегося, затраченные усилия ребенка при достижении образовательных целей или примерное прилежание и т.д. [9, с. 25].

В случае сравнения результата учебной деятельности обучающегося с результатами других учащихся (всего класса, или группы детей), учитель ранжирует результаты деятельности детей по бальной шкале, например, средний результат - отметка "3", высокий результат заслуживает отметки "5".

При сравнении результатов обучающегося с требованиями ГОСов оценка достижений других детей не имеет значения, а отметка выставляется пропорционально уровню достижения требуемых результатов. Именно этот способ оценки демонстрирует качество обученности обучающегося, по нему педагог может объективно судить, насколько программа освоена обучающимся. Но именно с этим способом возникают и основные сложности, которые связаны с необходимостью операционализации требований, т.е. с переводом их в измеримые критерии.

Соотнесение достижений обучающегося с его потенциальными возможностями, оцененными учителем интуитивно, довольно часто встречается в педагогической практике, но такой подход субъективен и может вызвать конфронтацию в классе.

Последний подход в оценивании еще более нежелателен, чем предыдущий. В данном случае учитель завышает отметки усердным детям, которые прилагают немалые усилия в освоении материала, и занижает отметки одаренным детям, которые легко усваивают материал, затрачивая на это гораздо меньше усилий.

Как утверждает В.И. Карасик, "важнейшей характеристикой оценки является оценочная шкала" [10, с. 156]. Шкалирование в основном свойственно балльной оценке. Как уже отмечалось выше, в России в настоящее время традиционно используется 4-балльная система оценивания, но современные требования государственной политики в сфере образования показывают несовершенство данной системы.

Во-первых, в требованиях, предъявляемых к оцениванию весьма «размыты» границы, т.е. велика разница в подготовке учеников, которым можно поставить одну и ту же отметку. В "Нормах оценки знаний, умений и навыков учащихся 4-10 классов по русскому языку", рекомендованных Министерством просвещения РСФСР, при оценивании диктанта за 3 орфографические ошибки можно поставить "4" (если ошибки однотипные), а "3" ставится, если ребенок допустил 4 орфографических + 4 пунктуационных

ошибки. Возникает вопрос, какую оценку следует поставить, если ученик допустил, например, 4 орфографические ошибки, две из которых однотипные, при отсутствии пунктуационных ошибок? И можно ли говорить об одинаковом уровне подготовки обучающихся по русскому языку на "4", если один учащийся допустил 2 негрубые орфографических ошибки, при отсутствии пунктуационных, а другой допустил 3 грубые орфографические ошибки и еще 2-3 пунктуационные?

Во-вторых, данная система не соответствует ФГОСам, что и приводит к противоречиям новых требований и существующей практики:

- предъявляются требования в предметным, метапредметным и личностным результатам, а отметки ставятся только за предметные;
- развитие школьника происходит в урочное и внеурочное время, а оценивание производится только на уроке;
- цель оценивания – развитие ребенка, а проводится оно только для констатации факта его обученности [11, с. 22].

К тому же новые требования предъявляются и к формам организации образовательного процесса, т.е. к использованию активных форм обучения. Оценивание при таких формах работы также вызывает затруднение у учителей. Кроме того, в школьной практике существуют определенные сложности с оценкой рефлексивных умений, умений целеполагания, личностных результатов и пр.

Применяется сегодня в школах и многобальное оценивание, в основном, когда речь идет о результатах тестирования.

Тестирование – это процесс применения тестов, который является частью процесса оценивания. Распространение и укрепление в педагогической практике тестирования, как средства измерения и контроля образовательных результатов, совпало с экспериментальным введением Единого государственного экзамена (ЕГЭ) в некоторых регионах России уже в 2001 году [9, с. 22].

Тестирование широко используется в мировой педагогической практике. Тесты разрабатываются с целью оценки практической деятельности учащихся и позволяют выявить уровень освоения практических

навыков с помощью заданий деятельностного характера, результат выполнения которых можно оценить в стандартизированной шкале баллов [21, с. 28].

Несовершенство данного средства измерения и контроля (особенно тестирование в ЕГЭ, которое является обязательным для всех) заключается в отсутствии в нашей стране единых требований к подготовленности учащихся в фиксированной шкале баллов и задающей некоторые нормы оценок. К тому же не стоит забывать о том, что результаты оценивания являются еще и показателем качества образовательных услуг, что связано с отчетностью, в которой главным показателем на сегодняшний день является отметка. В связи с чем возникает проблема с переводом баллов в отметку.

Но есть и положительные стороны оценки в виде баллов. Баллы более дробно оценивают знания. К тому же оценка в виде отметки часто носит ярко выраженный личностный характер (*двоечники, троечники, хорошисты, отличники*), порождающий "кастовость", отметкой оцениваются не только знания, но и личность учащегося, что недопустимо. Нельзя переносить оценку содержания обучения на личность. В этом случае баллы позволяют избегать субъективизма, хотя, если закрепить единые требования к баллам и зафиксировать их в определенной шкале, возникает вероятность повторения проблемы с отметкой.

Таким образом, "бальная" оценка (в виде отметки или в виде баллов) не дает возможности качественного измерения уровня подготовленности учащихся. Это выражается в разнице текущих результатов и результатов внешнего контроля, в том числе и ЕГЭ [21, с. 35]. Кроме того проблемы с оцениванием в виде отметки метапредметных и личностных результатов приводит к необходимости использования иных форм оценивания, отличных от цифровой отметки.

Д.А. Белухин предлагает различать понятия «отметка» и «оценка», по его мнению «отметка есть результат оценочного суждения, выраженная в баллах», а «оценка есть установление степени значимости знаний и умений

учащихся, соответствующих общепринятым нормам, требованиям и принципам» [19, с. 275].

Глава 3. Практическое использование оценочности в школьном преподавании

Для получения объективных данных о практическом использовании оценочности было проведено анкетирование учащихся (с 5 по 11 классы) и учителей, преподающих разные предметы в разных классах. Всего было опрошено 20 учителей и 52 обучающихся муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Рощинская средняя общеобразовательная школа" Уярского района.

3.1. Оценочность с точки зрения учителя

Для опроса учителей была разработана анкета (Приложение 1), содержащая вопросы, касающиеся форм поощрения и порицания, системы оценки устных, письменных ответов, тестов, предварительного информирования обучающихся о требованиях и критериях оценки, использования в работе системы ЦОР и формы оценивания результатов в рамках такой работы. Контингент опрошенных составил всего 20 человек, из них: учителя начальных классов - 5; учителя 5-11 классов - 15 человек. В основном опрашивались учителя предметов гуманитарного цикла: учителя русского языка и литературы, иностранного языка, географии, биологии, истории и обществознания. Но кроме того, в опросе приняли участие учителя предметной области "Искусство": искусство, ИЗО, технология и один учитель математики.

Анализ результатов анкетирования показал, что в качестве поощрения учителя и старших и младших классов чаще всего используют похвалу, это могут быть одобряющие фразы, типа "*Молодец! Умница! Ты сегодня очень хорошо поработал*" и т.п.

Часто, особенно в старших классах, в качестве поощрения используется отметка, что демонстрирует субъективизм в оценочности (когда содержание оценочности переводится на личность), но возможной причиной этого может быть размытое понимание понятий "оценка" и "отметка", когда отметка

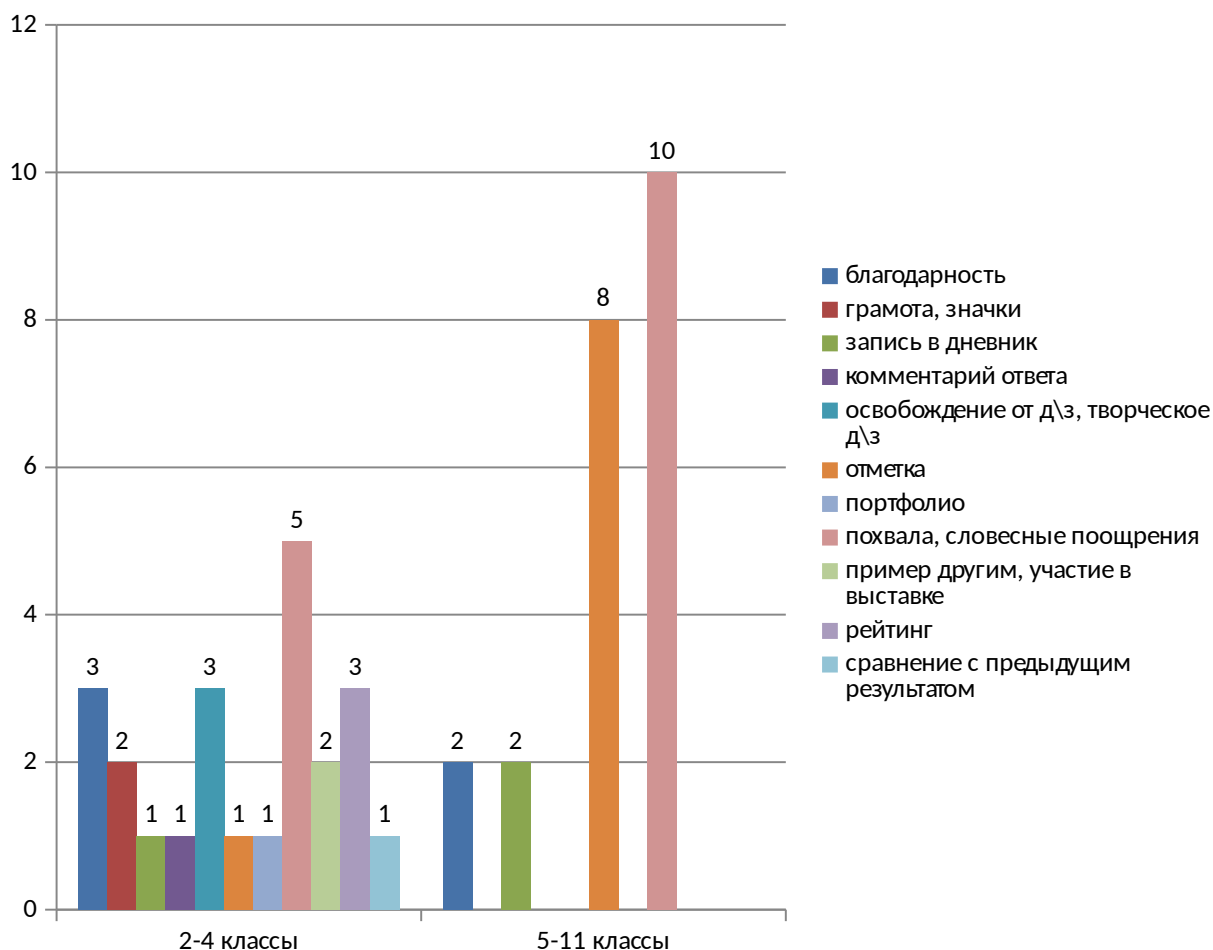
ставится за усердную, а не результативную работу на уроке. Хотя, если ученик за урок показал высокий результат в овладении знаниями и умениями, высокая отметка может быть средством поощрения и стимулирование в последующей работе.

Нередко в качестве поощрения учителя используют благодарность, причем, как в устной форме, так и в форме благодарственного письма, врученного публично. Кроме того, публичной формой поощрения может быть: вручение грамоты или какого-то отличительного значка. Некоторые учителя в качестве поощрения могут привести успешного ученика в пример остальным, или отобрать его работы, как лучшие, для участия в выставке (для предметов "Искусство"). Интересным методом поощрения в старших классах является освобождение учащегося от выполнения домашнего задания или подбор творческого домашнего задания, которое кажется обучающимся более интересным. Достаточно популярным способом поощрения служит рейтинг учащихся по различным критериям успешности: в спорте, в учебе, по предмету, по участию в конкурсах, по количеству проектных работ и т.п. Этот способ является очень действенным и повышает мотивацию обучающихся к получению высоких результатов. Не менее эффективно повышает мотивацию сравнение с его собственными предыдущими результатами и комментарий ответа учащегося.

Таблица 1. Формы поощрения.

Варианты ответов/классы	2-4 классы	5-11 классы
благодарность	3	2
грамота, значки	2	
запись в дневник	1	2
комментарий ответа		1
освобождение от доз, творческое доз		3
отметка	1	8
портфолио		1
похвала	5	10
пример другим, участие в выставке		2
рейтинг		3

Диаграмма 1.

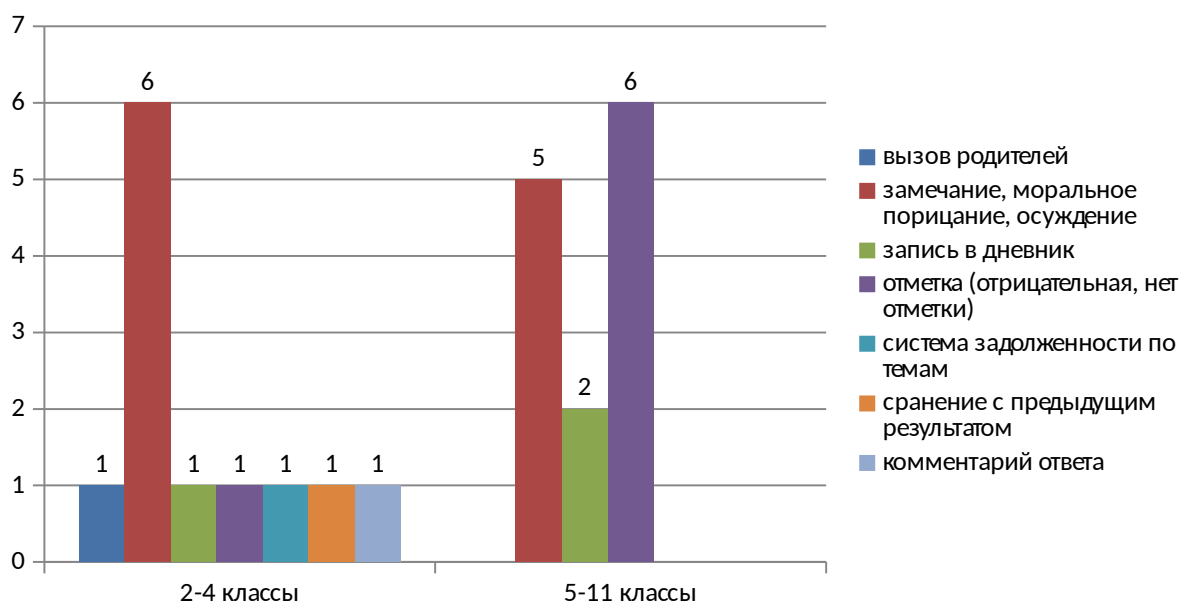


Формы порицания, используемые учителями, часто перекликаются с формами поощрения, запись в дневник может быть и поощрением и порицанием, в зависимости от содержания записи. Также комментарий ответа, сравнение с предыдущим результатом может быть и поощрением (если результаты работы высокие) и порицанием (если результаты низкие). Отметка в качестве порицания может быть неудовлетворительной или вообще отсутствовать, при очень низком результате.

Не очень действенен такой способ порицания, как вызов родителей в школу. Во-первых, он растянут во времени, а во-вторых, не всегда родители идут на контакт с учителем и применяют к ребенку методы воздействия по просьбе учителя. В качестве наиболее популярного способа порицания учителя и старших, и младших классов используют устные замечания, моральные порицания, осуждение и пр. А четверо учителей не дали ответа по данному критерию, что говорит о том, что они либо не используют порицания в своей практике, либо не придают ему должного значения.

Таблица 2. Формы порицания.

Варианты ответов/классы	2-4 классы	5-11 классы
вызов родителей		1
замечание, моральное порицание, осуждение	6	5
запись в дневник	1	2
отметка (отрицательная, нет отметки)	1	6
система задолженности по темам		1
сравнение с предыдущим результатом		1
комментарий ответа		1



Целью следующего вопроса анкеты было выяснить, какие формы устного ответа чаще всего используется учителями в качестве средства контроля и как часто. Анализ результатов показал, что устный ответ у доски учителями используется достаточно редко, в настоящее время их заменили такие формы устного ответа, как: выступление с результатом работы группы или пары, презентация результатов самостоятельной работы, защита проекта, выступление с докладом, рефератом, сообщением, в монологичной и диалогичной речи (на уроках иностранного языка). Гораздо чаще устные ответы контролируется при беседе и при фронтальном опросе, что обусловлено возможностью данного способа охватить большое количество учащихся, что в условиях классно-урочной системы особенно актуально.

Таблица 3. Использование форм устного ответа.

	ответ у доски	беседа	фронтальный опрос
редко	11		4
всегда	7	20	16
никогда	2		

Диаграмма 3.

Следующий вопрос был направлен на получение информации о системе оценивания устных ответов учащихся. В результате выяснилось, что рецензия на устный ответ дается учителями в основном краткая, 1-2 предложения, кроме того, учителя считают, что полная и краткая рецензия на устный ответ более приемлема в старших классах, по поводу же начальной школы мнения разделились, некоторые учителя считают, что в младших классах необходима полная, развернутая рецензия, другие думают, что в младших классах рецензия не нужна. Но если учесть, что из учителей, давших ответы на эту часть вопроса, учителя начальных классов признали необходимость полной, развернутой рецензии, а учителя старших классов сочли ее бесполезной, то просится вывод о том, что полная, развернутая рецензия в начальных классах все же нужна, ведь регулятивные учебные действия закладываются именно в этот период.

Также выяснилось, при оценивании устного ответа не всем учителям достаточно 4-бальной системы, большинство учителей начальной школы и

некоторые учителя старшей школы используют "+" и "-" к оценкам для расширения критериального диапазона оценивания, для того, чтобы получить более точный результат обученности ребенка.

Некоторые учителя прибегают к балльному оцениванию устного ответа, в основном, это учителя начальных классов, причем разрабатывать шкалы и критерии к баллам они стараются совместно с учащимися. Такая тенденция обусловлена тем, что в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС НОО формируются основные регулятивные учебные действия, а в старшей школе, по новым стандартам работает пока только 5 класс, в старших классах учащиеся не владеют в совершенстве данной группой умений.

Таблица 4. Система оценивания устного ответа.

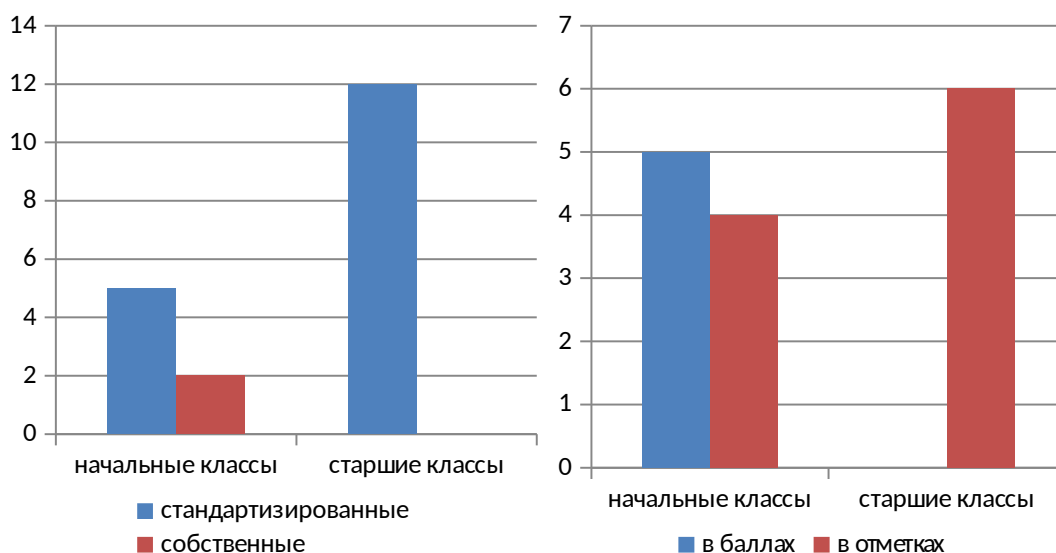
Рецензирование ответа							
полная, развернутая		краткая 1-2 предложения		редко		никогда	
4		7		1			
В каких классах нужна рецензия							
полная		краткая 1-2 предложения		не нужна			
начальные классы	старшие классы	начальные классы	старшие классы	начальные классы	старшие классы		
3	9	3	11	4	1		
Использование 4-бальной системы оценивания устного ответа							
4-бальная			более, чем 4-бальная (с "+" и "-")				
начальные классы		старшие классы		начальные классы		старшие классы	
1		10		4		5	
Оценивание устных ответов баллами							
да		иногда		нет			
начальные классы	старшие классы	начальные классы	старшие классы	начальные классы	старшие классы		
4	2		5	1	8		

Вопрос о тестировании был направлен на получение данных о формах тестирования и формах его оценивания и показал, что тестирование у учителей пользуется популярностью, особенно отмечают их пользу учителя старших классов при подготовке к итоговой аттестации, при этом они используют зачастую стандартизированную форму тестов, хотя двое учителей старших классов из опрошенных предпочитают тесты собственной подборки. При оценивании тестов балльный результат зачастую переводится в оценку, хотя в старших классах при подготовке к ГИА балльные результаты не переводят в отметку, используя баллы для мониторинга продвижения учащегося.

Таблица 5. Использование тестов и их оценивание

Форма теста	стандартизированные	собственные
начальные классы	5	
старшие классы	12	2
Оценивание	в баллах	в отметках
начальные классы		4
старшие классы	5	6

Диаграммы 4, 5.



Система оценивания письменных ответов учащихся выглядит следующим образом. Для письменных ответов, так же как и для устных, более приемлема краткая рецензия, хотя в работах по развитию речи, требуется полная, развернутая рецензия. Во всех остальных аспектах система оценивания письменного ответа повторяют систему оценивания устного ответа, однако оцениваются баллами письменные ответы чаще, особенно при использовании тестов.

Таблица 6. Система оценивания письменных ответов

Рецензия					
полная, развернутая	краткая 1-2 предложения	редко	никогда		
7	11	1	1		
В каких классах нужна рецензия					
полная		краткая 1-2 предложения		не нужна	
начальные классы	старшие классы	начальные классы	старшие классы	начальные классы	старшие классы
5	11	2	12	5	1
Использование 4-бальной системы оценивания устного ответа					
4-бальная		более, чем 4-бальная (с "+" и "-")			
начальные классы	старшие классы	начальные классы		старшие классы	
4	13			2	
Оценивание устных ответов баллами					
да		иногда		нет	

начальные классы	старшие классы	начальные классы	старшие классы	начальные классы	старшие классы
3	3	2	8		3

На вопрос "Знакомите ли вы обучающихся с требованиями (критериями) к ответам (устным или письменным) заранее?" 75% учителей ответили "Да", 25% ответили "Иногда", в связи с чем можно сделать вывод о том, что учителя не всегда информируют учащихся о требованиях к ответам, и, как правило, используют полученные при оценивании результаты для дальнейшего выстраивания образовательного процесса.

Диаграмма 6.

13 учителей, из числа опрошенных, используют в своей работе систему ЦОР, в основном при подготовке к государственной итоговой аттестации. При оценивании такой работы у многих учителей возникают некоторые трудности с оцениванием, кто-то переводит баллы в оценки, кто-то оставляет результат в баллах, а кто-то самостоятельно разрабатывает критерии для оценивания (Например, по количеству правильно выполненных заданий). Это связано с отсутствием единой установленной системы оценивания такого вида работы.

Таким образом, в практике работы школьного учителя, оценочность выражается в основном в форме устных высказываний (похвалы, замечания, порицания, морального осуждения, благодарности, в том числе публично). Кроме того, учителями широко используются такие методы оценочности, как: сравнение с собственными предыдущими результатами, сравнение с результатами других учащихся, выстраивание различных рейтингов по критериям. Многие учителя в качестве оценочности используют отметки, придавая им значение поощрения или порицания.

При оценке устных и письменных ответов учащихся, учителя используют рецензию, причем значительное количество учителей предпочитают полную, развернутую, детально комментирующую выступление или работу учащегося.

3.2. Оценочность с точки зрения ученика

Оценочность, с точки зрения ученика, также исследовалась при помощи анкетирования (Приложение 2). В опросе приняло участие 52 обучающихся 5-11 классов. Целью анкеты было выяснить, насколько совершенна, понятна и приемлема действующая система оценивания для учащихся.

В результате анализа ответов учащихся было выявлено, что в качестве поощрения учащиеся предпочитают такие формы, как: благодарность (5%), высокая отметка (24%), грамота, подарок, сладости (8%), запись в дневнике (3%), комментарий, сравнение с предыдущим результатом, советы, в чем не

прав (8%), похвала, в том числе публичная, перед родителями, одобрительные слова (40%), снижение требований, освобождение от уроков (5%), помощь (3%), тактильные методы поощрения (поглаживания по голове, по плечу) (3%), фото на доске почета (1%).

Таким образом, наиболее популярным и приемлемым методом поощрения учащиеся считают устные поощрения в формы одобряющих слов, фраз (похвала, публичная похвала (на родительском собрании, перед одноклассниками, другими учащимися и т.п.), одобрительные слова. Не менее популярным среди учащихся является такое средство поощрения, как хорошая отметка. Возможно, отметка для учащихся даже более средство поощрения, нежели средство констатации факта обученности.

Так же, как и учителя, учащиеся находят привлекательными комментарии ответа, сравнение с предыдущими собственными результатами, предложение совета; объяснение, в чем заключается ошибка. Также учащиеся считают возможным такое средство поощрения, как подарок, приз, грамота, благодарственное письмо и т.п. Интересными средствами поощрения учащиеся выбрали: снижение требований к ответам для успешных учащихся, освобождение от уроков. Кроме того, отдельные учащиеся желают, чтобы их прощали в случае неподготовленности к уроку.

Некоторые учащие в качестве поощрения хотели бы видеть помощь со стороны учителя, а другие учащиеся (двое пятиклассников) считают возможными тактильные, невербальные средства поощрения (поглаживание по голове, по плечу).

Также в качестве поощрения может быть помещение фото успешного учащегося на доске почета.

Диаграмма 7.

Наиболее приемлемыми формами порицания, по мнению учащихся, являются: низкая отметка и информирование родителей в различной форме (звонок родителям, вызов родителей, запись в дневнике и пр.). Так же популярны устные формы порицания, например, замечания. Не менее действенно, по мнению учащихся, публичное порицание, сравнение с другими, фото на доске «позора».

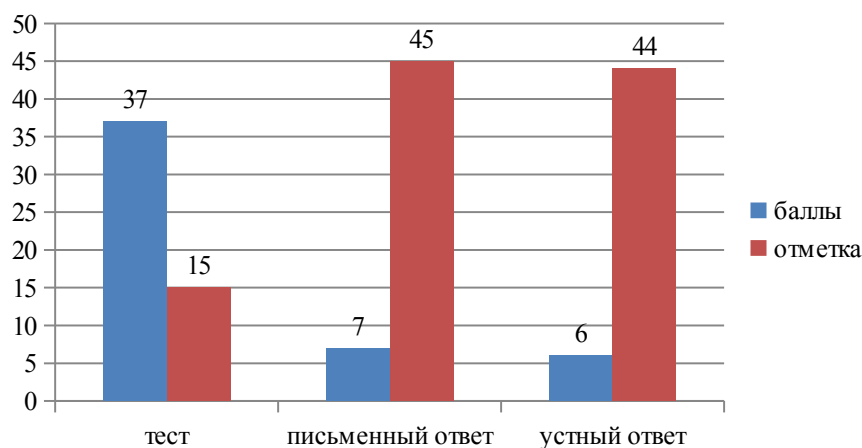
Некоторые учащиеся находят уместными формы порицания, требующие участия представителей администрации школы (директора, завуча).

Кроме того, учащиеся отмечают такие невербальные формы порицания, как строгий взгляд, эмоциональное давление и пр.

Диаграмма 8.

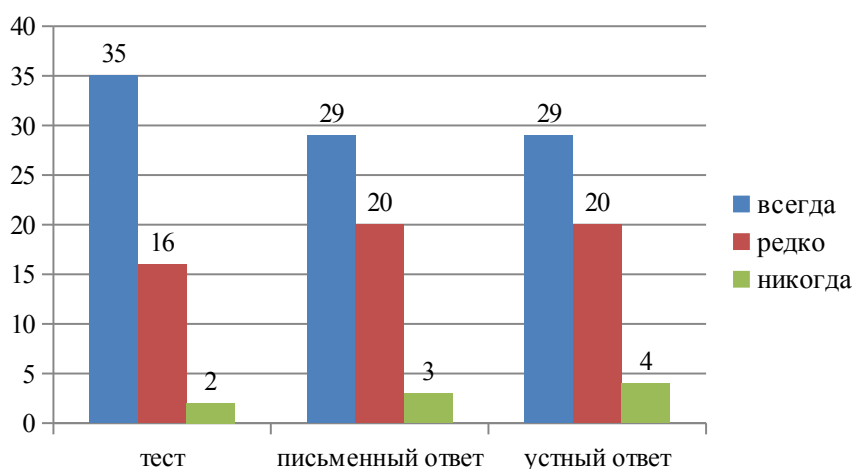
Наиболее эффективным видом отметки, отражающим уровень знания по предмету, является: за тестовую работу – баллы, за письменный и устный ответ – отметка, кроме того, несколько учащихся (2 человека), выбрали формой оценки устного ответа комментариев.

Диаграмма 9.



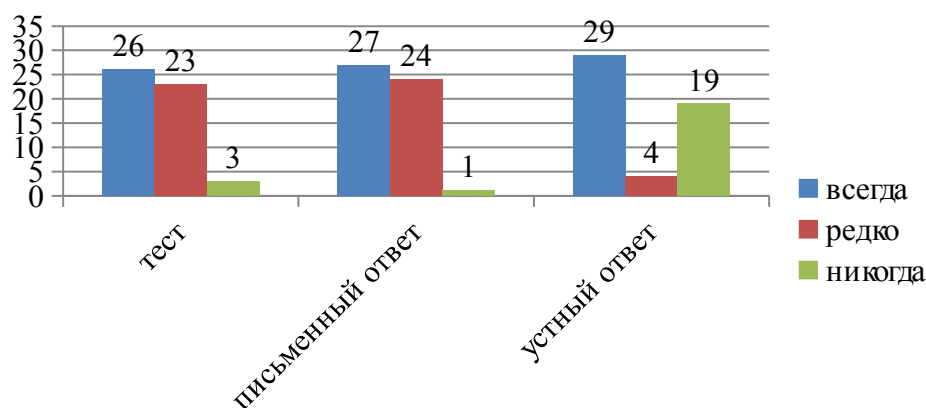
По результатам опроса об информировании учащихся о требованиях к ответу, можно сделать вывод о том, что учителя не всегда информируют учащихся о требованиях к ответам, об этом говорит показатель выбранного ответа «всегда» за тест – 67%, за письменный ответ 56 %, за устный ответ 56%. Но достаточно высокий показатель «редко» за письменный и устный ответ (по 38%) говорит от том, что не все учащиеся знакомы с требованиями, возможно, это связано с низким уровнем внимания отдельных учащихся, либо о неэффективном методе предъявления этих требований учащимся со стороны учителя.

Диаграмма 10.



Последний вопрос анкеты был направлен на то, чтобы выяснить практическое применение результатов оценки учащимися для повышения качества собственного образования. В результате опроса стало известно, что большинство учащихся используют полученные результаты оценки в своих образовательных целях.

Диаграмма 11.



Таким образом, анкетирование продемонстрировало, что в основном оценочность учащимися и учителями понимается и используется одинаково, даже спорный вопрос об отметке, как о средстве оценочности, не вызывает сомнения ни у тех, ни у других. Такой результат показывает эффективное педагогическое сотрудничество ученического и учительского коллектива данной школы, прослеживается системность в способах оценочности, таких как устное поощрение и порицание, комментарий ответов, сравнение с предыдущими результатами и пр.

Заключение

Учебное взаимодействие ученика и учителя основывается, прежде всего, на общении. По мнению Н.А. Ипполитовой, общение – это главная форма познания; в общении реализуется сущность организаторской и воспитательной функции [21, с. 38]. Для ученика педагогическое общение – это основная форма общественно-деятельностного познания мира. Задача учителя, в данном случае, организация не просто процесса познания, но активное участие в процессе становления собственного «Я» обучающегося. Педагогическое общение полифункционально. Коммуникативная стратегия взаимодействия учитель-ученик определяется учителем, который управляет процессом познания, организует доброжелательное и активное речевое общение, и главная функция педагога при таком обучающем речевом общении - это контроль, который выражается в оценке.

Оценка, в данном случае, должна носить не просто фиксирующую функцию, но скорее мотивационную. Оценивая ученика, учитель демонстрирует ему все его недочеты, ошибки, пробелы в знаниях. Оценивая ученика, учитель формирует у него оценивающие способности, необходимые ребенку в дальнейшем послешкольном обучении.

Рассматривая оценочность с разных сторон в данном исследовании, мы пришли к выводу, что оценочность является актуальным мотивационным средством профессиональной речи учителя.

Педагогическая речь, безусловно, должна соответствовать всем качествам хорошей речи: правильность речи, выразительность речи, уместность речи, точность речи, логичность речи, чистота речи, богатство речи. К тому же она, несомненно, должна коннотативной и эмотивной.

Педагогическая речь, как часть педагогического дискурса должна строиться на основе объясняющей, коммуникативной, организующей, содействующей контролирующей и, конечно, оценивающей стратегии.

Оценочность – это качество, свойственное педагогической речи. В педагогическом дискурсе оценочность заключается не только в отношении учителя или учащегося к содержанию речи, но и в оценке результатов, достигнутых учащимися. Она может проявляться в различных видах: устная оценка (поощрение, похвала, комментарий ответа), письменная оценка (рецензия на письменный ответ), невербальная оценка (взгляд, жест, постукивание по краю стола и пр.).

Когда определенные формы оценки используются систематически, учащиеся принимают их, и используют в своей образовательной деятельности. При такой системности образуется оперативная связь между учениками и учителем.

Данный факт продемонстрирован результатами анкетирования учащихся и учителей МБОУ «Рощинская средняя общеобразовательная школа» Уярского района, в которых средства и формы оценивания, используемые учителями совпадают с теми, которые предпочитают учащиеся.

Проведенный эксперимент также доказывает значимость и эффективность педагогической оценочности для школьного обучения. Социологический опрос показал, что учителя действительно используют в своей работе жанры поощрения и порицания, описанные в научной литературе, но помимо этого, они, творчески подходя к своей работе, изобретают все новые и новые формы оценки.

Необходимость оценочности в речи учителя обусловлена необходимостью установления обратной связи для оперативного внесения коррекции в стратегию образовательной деятельности. Оценивая обучающегося, учитель, прежде всего, оценивает собственную работу, насколько эффективны методы, которые он выбрал для организации образовательного процесса. Следовательно, главная роль оценочности в обучении – это оценка учителем самого себя, своей профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Александров Д.Н. Риторика: Учеб.пособие для вузов. М.: ЮНИТА-ДАНА, 2000. 534 с.
2. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистическая прагматика. Вып. 16. М.: Прогресс, 1985.
3. Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста: Словарь-тезаурус. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008. 384 с.
4. Виноградов В. В. Избранные труды. Исследование по русской грамматике. М.: Рус.яз., 1975. 578 с.
5. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Эдиториал УРСС, 2002. Изд. 2-е, доп. 280 с.
6. Головин Б.Н. Основы культуры речи: Учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». 2-е изд., испр. М.: Высш. шк., 1988. 320 с.
7. Жаналина Л.К. Номинация и словообразовательные отношения: спецкурс.Алмаата: Изд-во АГУ им. Абая. 1993.
8. Звегинцев В.А. Очерки по общему языкознанию. М.: Изд. МГУ, 1962.
9. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. 2-е изд., стр. М.: Издательский центр "Академия", 2008. 224 с.

10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: Гнозис, 2004. 390 с.
11. Квашина В.В. Оценочность как языковая категория в современной лингвистике.// Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 5 (21).
12. Комлев, Н. Г. Словарь иностранных слов: [Более 4500 слов и выражений] / Н. Г. Комлев. М. : ЭКСМО, 2006. 669 с.
13. Копнина Г.А. Риторические приёмы современного русского литературного языка: опыт системного описания: монография. М.:Флинта: Наука, 2009. 576 с.
14. Львов М.Р. Риторика. Культура речи: Учеб.пособие для студентов гуманитарных факультетов вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
15. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: учеб.пособие для студ. пед. ун-тов и ин-ов. М.: Издат. Центр "Академия", 1998. 432 с.
16. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи: тропы, фигуры. Общая и частные классификации. Терминологический словарь. М.: ЛЕНАД, 2006. 378 с.
17. Москвин В.П. К соотношению понятий "речевой жанр", "текст" и "речевой акт" // Жанры речи: сб. науч. статей. Саратов: Изд-во ГосУНЦ "Колледж", 2005. Вып. 4. Жанр и концепт.
18. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов\Под ред. Н.Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1990. 917 с.
19. Педагогическая риторика: Учебно-методическое пособие / Сост. И.В. Тимонина. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2012.

20. Погорелова С.Д. Сопоставительное исследование лексики утилитарной оценки в русском и английском языках : автореф. дис.. канд. филол. наук. Екатеринбург, 2002. 23 с.
21. Риторика: учеб. / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская [и др.]; под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: ТК Велби, Из-во Проспект, 2006. 448 с.
22. Современный толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова. М.: РИДЕРЗ ДАЙДЖЕСТ, 2004. 960 с.
23. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под редакцией М.Н. Кожинной. М: "Флинта", "Наука". 2003. 694 с.
24. Телия В.Н. Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и её прагматическая ориентация // Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы в экспрессивности. М.: Наука, 1991. 214с.
25. Тимонина И.В. Педагогическая риторика: генезис и актуальность. Учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2002.
26. Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 3\Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. М.: ТЕРРА, 1996. 712 с.
27. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж. 1987. С. 88-100.
28. Шаховский В.И. Семасиологический и стилистический аспекты эмотивности // Стилистика текста в коммуникативном аспекте. Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 1987. 192с.