

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ САМООЦІНЮВАННЯ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

У контексті ідей особистісно орієнтованої та компетентнісної освіти проблема оцінювання в навчально-виховному процесі набуває нового змісту. Останніми роками оцінювання вчителем діяльності учнів, взаємооцінювання та самооцінювання школярів набули самостійного характеру в напрямі досліджень, змінилися й підходи до оцінювання результатів навчальної діяльності учнів.

Реформування української системи освіти, зокрема системи оцінювання, враховує тенденції світових освітніх процесів. Сьогодні домінує парадигма освіти, що поєднує знання, діяльну й ціннісно-орієнтаційну складові змісту. Цю парадигму в теорії та філософії освіти втілено в особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах.

Оцінювання навчальної діяльності учня, як поточне, так і підсумкове, найчастіше вчитель здійснює одноосібно. Учнів, як правило, не залучають до цієї роботи, і вони є лише об'єктом оцінювання, їх не навчають методик самооцінювання та взаємооцінювання. Критерії, за якими вчитель оцінює школяра, значною мірою йому не відомі. Іноді самі вчителі не усвідомлюють застосованих ними критеріїв, останні досить часто є випадковими й залежать від обставин та настрою вчителя, що змінюється. Як результат – випускники шкіл не володіють розвинутими формами рефлексії своєї діяльності та поведінки; у них немає стійкої звички й потреби в самооцінюванні своєї роботи та вчинків.

Гуманне ставлення до учня в процесі оцінювання його навчальної діяльності пропагували ще декілька століть тому такі відомі вчені, як: Я.А. Коменський, М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинський. Останнім часом гуманізація оцінювання (Г.Л. Алексевич, Ш.О. Амонашвілі, Л. Кутепова, В.І. Лозова, С.І. Подмазін, Г.К. Селевко, А.В. Хуторський, Є.Г. Шмуклер та ін.) не лише не втратила свого значення, а й набуває нового змісту.

Сьогодні у зв'язку з широким упровадженням у навчальний процес технічних засобів навчання знову стали актуальними тести (В.С. Аванесов, В.Є. Безверха, Л.І. Білоусова, О.В. Воробейчикова, І.Є. Булах, В.П. Левін, А.М. Майоров, Є.О. Михайличев, О.О. Молокович, А.В. Піддубний, І.П. Підласий, В.С. Поліна, М.Ю. Сафонцев, Н.М. Сєногноєва, Є.Є. Шестернінов та ін.). Вони придатні для широкого практичного застосування – вимірювання рівня навченості великого контингенту учнів, не вимагають великих витрат часу на проведення та опрацювання результатів, забезпечують можливість використання порядкової або навіть інтервальної шкали вимірювань навчальних досягнень, придатні для швидкого математичного опрацювання результатів тощо.

Система оцінок у вигляді балів (відміток), незважаючи на свої недоліки, до цього часу не знайшла належної заміни. Нетрадиційні форми оцінювання “без оцінок” (Ш.О. Амонашвілі, Ф.В. Костильов, О.Л. Леонтєва, Л.І. Прокіпєць та ін.) не набули поширення на практиці. Разом з тим традиційна система оцінювання має ще багато резервів і далеко не вичерпала своїх можливостей.

Мета статті – проаналізувати основні психолого-педагогічні засади застосування самооцінювання для успішного всебічного розвитку дитини і її спроможності навчатися протягом життя.

Згідно з теорією навчальної діяльності, оцінна діяльність породжує потребу учня чи вчителя отримати інформацію про те, чи відповідає якість знань та вмінь учня з предмета вимогам програми. Вчені розглядають оцінну діяльність як контроль успішності учнів та формування в них адекватної самооцінки. Як зазначає А.І. Липкіна, під час навчально-виховного процесу учень отримує установку на оцінку своїх можливостей – одного з основних компонентів самооцінки.

Предметом оцінної діяльності, що збігається з предметом навчально-пізнавальної діяльності, є система знань та вмінь учня. Підсумком акту оцінювання вчителем результатів навчальної діяльності учня є оцінка, яка залежно від рівня та способу відображення відносин може виражатися знаком та інтенсивністю емоційного переживання, його вербальною версією, оцінним судженням, відміткою.

При доборі технологій оцінювання слід зважати на вимоги майбутнього життя випускників шкіл в інформаційному суспільстві, в якому перспективною є колективна праця. До того ж результатом навчання має бути, крім предметно-змістових навчальних здобутків (предметні знання, вміння, конкретне розв'язування проблем тощо), ще й рефлексивний досвід пошукової діяльності. Тому є доцільними організація та оцінювання групової діяльності учнів у різних формах (самооцінювання, взаємооцінювання), які б дали змогу оцінювати не тільки навчальну діяльність учнів з предмета, а й внесок кожного учня в спільний результат, а також роботу групи в цілому.

У шкільних програмах передбачено основні завдання педагогічної діяльності, які полягають сьогодні у формуванні самостійності та самовідповідальності дітей. Вчителі на запитати про те, яким чином вони цього досягають, як правило, називають такі форми роботи: написання доповідей та їх захист перед аудиторією, проектні роботи, складання портфолію. Що стосується відповідальності, то це – вибір домашнього завдання, участь у розробці навчальних та робочих планів, вибір предметів. На жаль, при цьому часто відсутня участь учнів в оцінюванні їхніх навчальних досягнень, тому нерідко конфлікт неминучий. Немає повної взаємодовіри. Причиною цього є те, що вчителі, перш за все, побоюються суб'єктивних оцінок за симпатією в класі, що може призвести до довгих дискусій і непорозумінь. Виходячи з досвіду вчителів, запобігти цьому допомагає багаторічна наполеглива праця педагогів. В тих класах, де діти з п'ятого класу привчені до участі в оцінюванні своїх однокласників, при цьому почувають себе добре, впевнено й не ображаються один на одного. Спочатку дитина побоюється чесно критикувати свого друга чи подругу, щоб і самому потім не отримати погану оцінку, але з часом все змінюється. Якщо це відбувається щодня, діти розуміють важливість оцінювання інших та самого себе. Учні дають поради один одному, діляться своїми думками, ідеями. Таким чином, вони мають можливість покращити свої досягнення в самому процесі, а не в кінці роботи, як наприклад, відміткою в зошиті. І не потрібно чекати кінця уроку або на самостійну роботу, щоб отримати певний результат-оцінку. Така

спільна робота з оцінювання досягнень дає змогу виховувати не тільки самостійність і відповідальність, а й відвертість, мужність, здатність до самокритики, що є основними морально-етичними цінностями щасливої людини.

Отже, активна участь дітей в оцінюванні їхніх досягнень дає змогу:

- краще зрозуміти навчальний матеріал, коригуючи при цьому помилки однокласника;
- постійно й наполегливо контролювати свої власні досягнення;
- за допомогою самооцінювання – краще спланувати свій час і свою роботу;
- свої успіхи спостерігати й бачити самому, а не чекати на їх оцінювання вчителем;
- частіше отримувати оцінки;
- прямий зв'язок навчання з практикою – застосовувати вивчене, щоб оцінити успіхи іншого;
- покращити свої досягнення з предметів.

Можна вибрати різноманітні форми оцінювання та самооцінювання: спостереження, контроль, дискусія, анкетування. Наведемо приклад саме оцінювання написання творів у школі. Вчитель складає анкету з критеріями оцінювання, яку отримує кожен учень після ознайомлення з усіма роботами класу [4].

ПІБ:				
Мета: “Я хочу добре навчитися писати твори”.				
Відмітки: 1 – відмінно, 2 – добре, 3 – достатньо, 4 – незадовільно.				
Оцінювання роботи	1	2	3	4
Ти добре розкрив зміст твору				
Ти добре розкрив характер головного героя за допомогою зображення почуттів та думок				
Під час написання ти дотримувався свого плану				
Логічно побудовані події твору				
Твій твір має такі відмінності: дія розпочинається без вступу; читач здогадується про всі думки та почуття головного героя; дія набуває неочікуваного повороту; кінець залишається відкритим				
Витриманий відповідний стиль твору				
Цікавий зміст роботи				
Твій твір я оцінюю				
Найбільше мені сподобалось:				
Над цим можна краще попрацювати:				
Підпис:		Дата:		

Таке групове обговорення успішності й оцінювання досягнень учнів є міцною підтримкою всього навчально-виховного процесу. Оцінка вчителя завжди містить у собі багато суперечностей у педагогічній практиці. Чому, наприклад, тихенький учень, який все розуміє й добре пише письмові роботи, повинен отримувати нижчу оцінку за усну відповідь через свою сором'язливість? Взагалі оцінки можуть мати різні наслідки: учень добре встигає, отримує гарні оцінки, має успіх у школі, а отже, пізніше і в житті; той, який не встигає, не має успіху, часто й надалі несе цей тягар невдахи. Тому оцінювання в школі повинно допомогти учневі зрозуміти, який рівень розвитку він має на конкретному етапі з того чи іншого предмета; чітко розуміти зміст і завдання навчального матеріалу;

розвивати в собі відповідні компетенції. Оцінювання повинно містити в собі інформацію про те, які стратегії потрібно обрати учневі, щоб досягнути найкращих результатів. І ці завдання мають бути посилюючими для виконання як учнями, так і батьками. Тому оцінювання не може бути однобічним. Оцінювання має народжуватися в діалозі, де серйозно враховується думка учнів і батьків.

Важливо врахувати елементи культури такого оцінювання, які ми спробували виділити:

- виставлення оцінок якомога пізніше;
- оцінювання індивідуальних навчальних можливостей і досягнень учнів якомога частіше;
- оцінювання загальної компетентності дитини;
- кожна дитина має бути в центрі з її індивідуальними особливостями;
- оцінювання в діалозі.

Така концепція оцінювання досягнень у діалозі являє собою робочу команду, в якій учитель виступає тренером і знімає з себе тягар виносити однобічний вирок дитині. За робочим столом діти спостерігають за роботою, ідеями, успіхами один одного. Наявна здорова конкуренція між учнями та прагнення досягти найкращих результатів. Самооцінювання, як правило, розпочинають з похвали, перераховують усі завдання, які були успішно виконані. Учні уважно вислуховують один одного, дискутують, доводять свою правоту, тобто здійснюють повний аналіз навчального матеріалу. Панує привітна робоча атмосфера. Робота в команді та її оцінювання має такі самі передумови, як і соціальна поведінка особистості в житті: розвивається самонавчання та пристосування його до загальних норм поведінки. Кожен учень має відчувати успіх у навчанні, правильно сприймати критику й використовувати її для покращення своїх результатів, постійно вибирати відповідно для себе пропозиції від учителя для подальшого розвитку та бачити реалістичні перспективи на майбутнє. Усі вимоги вчителя мають бути спрямовані на досягнення мети навчання.

Н.Ф. Тализіна наголошувала на продуктивності взаємо- та самоконтролю, а також взаємо- і самооцінки. Крім того, слід відзначити позитивні напрями парної роботи учнів, де відразу відбувається як самоконтроль, так і контроль напарника, а потім, спираючись на вимоги щодо даної роботи, які поставив викладач чи вчитель, здійснюється оцінювання, яке дає змогу реалізувати зворотний процес контролю й оцінювання [3].

Л.І. Ломако розглядає оцінювання як процес ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, причому це творчий процес, де необхідною умовою є вміння критикувати. Для дослідження готовності учнів до оцінної діяльності вона розробила такі критерії: активність; знання суті та структури вміння; потреба, прагнення до теоретичної оцінки; раціональна послідовність виконання; ступінь сформованості операцій мислення, які входять до складу оцінної діяльності. Оцінювання може суттєво сприяти підвищенню якості знань, умінь і навичок, але якщо є недоліки в оцінюванні, тоді навіть найдосконаліша методика не зможе поліпшити результат навчання.

Висновки. Отже, що самооцінювання – це шлях, яким не можна знехтувати для правильного й точного оцінювання навчальних досягнень учнів. Кожен педагог має обережно використовувати перелічені психолого-педагогічні засади

самооцінювання. Сучасна високоосвічена людина має бути здатною правильно сприймати будь-яку критику і спрямовувати її на свою користь, тоді вона виростає сильною і вольовою. Привчати дітей до самооцінювання слід з п'ятих класів, тоді це відбувається безболісно, а в старших класах сприймається як належне.

Література

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946. – 125 с.
2. Полонский В.М. Оценка знаний школьников / В.М. Полонский. – М., 1981. – 206 с.
3. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н.Ф. Талызина. – М., 1983. – 87 с.
4. Bohl T. Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht / T. Bohl. – Weinheim. – 12 S.
5. Weinert F.E. Leistungsmessung in Schulen / F.E. Weinert. – Weinheim. – 5 S.

ЛІЗВІНСЬКИЙ В.Л.

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВІДБОРУ ТА СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ВУЗІВСЬКОГО ПІДРУЧНИКА З ПЕДАГОГІКИ

Відбір і структурування навчального матеріалу для вузівського підручника є одним з головних факторів, який визначає його ефективність як засобу навчання. Досвід показує, що під одну й ту саму програму написано різні підручники. Вони відрізняються не лише мовою, стилем і методикою подання навчального матеріалу, а й тим, який навчальний матеріал відібрано до підручника, глибиною розкриття програмних питань тощо. Зміст підручника залежить від того, наскільки правильно використано дидактичні основи відбору та структурування навчального матеріалу.

Особливу увагу привертають до себе наукові розробки радянських учених 80-х рр. ХХ ст. В цей час проблеми переходу від навчальної програми до вузівського підручника розглядала Л.Я. Зоріна. Група вчених під керівництвом В.В. Краєвського та І.Я. Лернера розробила дидактичні основи визначення змісту шкільного підручника. У монографії В.Г. Бейлінсона “Арсенал освіти” визначено принципи відбору та групування навчального матеріалу, але вони не розкривають зазначену проблему повною мірою. Наукові основи відбору змісту освіти для підручників, сформовані В.Н. Столетовим, відрізняються високим ідеологічним рівнем. Такий підхід був цілком виправданий у роки Радянського Союзу, але вже не відповідає сучасним реаліям. Вимоги до структури та змісту вузівського підручника з дисциплін гуманітарного циклу були предметом дисертаційного дослідження М.Н. Ликова (2008 р.). Важливим у моделюванні підручника є вироблення його структурної схеми. Педагогіка знає низку підходів щодо вирішення вказаної проблеми – це наукові розробки Є.І. Перовського, Г. Майєндорфа, Н.М. Шабаліна, В.С. Цетлін. Саме ці вчені заклали теоретичні основи подальших досліджень структури підручника. Практично єдиною монографією, присвяченою проблемам створення вузівського підручника, в якій також досліджено його структуру, є праця М.І. Тупальського “Основні проблеми вузівського підручника” (1976 р.). Вагомий внесок у розробку структури підручника зробив Д.Д. Зуєв. Його висновки стали основою сучасного підруч-