***Малихіна С. В*[33].**

Методика самооцінки та її здійснення суб'єктом навчальної діяльності

У статті узагальнюється психолого-педагогічний досвід становлення проблеми самооцінки в цілому та самооцінки студента вищого навчального закладу зокрема. Розроблено та теоретично обґрунтовано методику самооцінки суб'єкта навчальної діяльності.

Ключові слова: *самооцінка, методика самооцінки, суб'єкт, навчальна діяльність, суб'єкт навчальної діяльності.*

У різних формах професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів самооцінювальна діяльність відіграє все більш зростаючу роль – і не байдуже, наскільки цей процес буде подано в різних формах роботи під час організації та здійснення навчальної діяльності, наскільки він буде усвідомлюваним і викладачами, і студентами, яким чином він буде здійснюватися.

(постановка проблеми в загальному вигляді) Проте, слід зазначити, що серед різноманітних форм навчальної діяльності в цілому та самостійної навчальної діяльності зокрема самооцінювальна не є самоціллю. Відповідно, потрібні спеціальні практичні заняття в ході викладання психолого-педагогічних дисциплін, на яких би ставили за мету розвиток і формування самооцінювальних знань і вмінь студента.

(аналіз останніх досліджень і публікацій) Послідовно зупинимося на можливостях кожної з форм роботи у вищому навчальному закладі в контексті проблеми самооцінки особистості як невід'ємної складової ефективності системи організації навчальної діяльності студентів. Певні вказівки щодо таких можливостей навчальної діяльності знаходимо в ряді досліджень (Т. Андрущенко, О. Анисимова, Ю. Бабанський, І. Демидова, Г. Костюк, М. Поташник, С. Рубінштейн та інші).

Так, у сферах «навчальна діяльність» і «змістовні інтереси» ті, кого навчають, активні у пізнавальному відношенні, виявляють виражену орієнтацію на внутрішній контроль, прагнення звільнитися від допомоги й підтримки оточуючих. Уміння контролювати й оцінювати себе перетворюється для них на умову досягнення успіху в даних сферах.

Скажімо у дослідженні Т. Андрущенко виявлено, що відносно стійка, адекватна й рефлексивна оцінка спостерігається в студентів з високим рівнем сформованості навчальної діяльності. Як засіб самооцінки вони, зазвичай, використовують аналіз об'єкту діяльності та спосіб його перетворення. За низької сформованості навчальної діяльності досить вираженою є недостатність рефлексивної самооцінки, її неадекватність і категоричність. Для таких студентів засобами самооцінки виступають сфера емоцій і потреб, результативні сторони діяльності, зовнішні оцінки.

У роботі М. Мамажанова показано, що рефлексивність, диференційованість, висока міра конкретизації, обґрунтовані самооцінки тих, кого навчають, пов'язані з високим рівнем їх пізнавальних можливостей.

М. Боцманова й А. Захарова з'ясували той факт, що достатньо високий рівень рефлексії пов'язаний із деякою невизначеністю в оцінці себе як суб'єкта діяльності, що призводить до відсутності категоричності в самооцінювальних судженнях. Студенти з такою самооцінкою можуть бути

---

[33] Малихіна Світлана Вікторівна, кандидат педагогічних наук; Національний транспортний університет, Україна

 ©S. Malykhina 2013

наполегливими й ініціативними у своєму пошуку оптимального розв'язання задачі, а невпевненість у собі є виявом теоретико-пізнавального підходу до об'єктів, що само по собі виключає категоричність оцінювальних і самооцінювальних суджень. Це, на наш погляд, ще раз ілюструє необхідність включення самооцінки як обов'язкового компонента навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

(формулювання цілей статті) Мета цієї роботи полягає в розробці та теоретичному обґрунтуванні методики самооцінки суб'єкта навчальної діяльності.

(виклад основного матеріалу дослідження) У процес навчання мають уводитися ситуації, що актуалізують у тих, хто навчається, потребу в самооцінці, й озброюють їх способами самооцінювання через: взаємоперевірку виконаних робіт, обговорення способів дій і критеріїв оцінки, колективний пошук оптимальних способів розв'язання завдань. Доцільними є залікові роботи після значних за обсягом тем з основних предметів, у ході яких перед студентами ставляться питання, які також актуалізують самооцінку. Цікавим прийомом із формування самооцінки М. Боцманова й А. Захарова вважають систематичне заповнення студентами зошиту «Мої самостійні досягнення», у якому за спеціально розробленою схемою мають оцінювати підсумки своєї самостійної роботи в межах навчальної діяльності. Відмічається, як наслідок, збільшення в студентів кількості самооцінок, змістом яких є оцінка новизни, складності, ступеня засвоєння цих дій. Якісний аналіз фіксує в самооцінці велике розмаїття усвідомлюваних дій, труднощів і способів їх подолання, що виникають у процесі самостійної роботи, спостерігаються позитивні зрушення у змісті й обсязі наукової термінології, що використовується при обґрунтуванні самооцінки: вживається більше слів, які означають якість дії та її ступінь, визначають часові аспекти дій, їх співвіднесеність, рівень засвоєння тощо [1].

Досить важливим питанням є формування самооцінки в навчальній діяльності засобами індивідуальних впливів. У педагогічній практиці застосовується прийом активного залучення студентів до участі в групових обговореннях, їм надається педагогічна підтримка у формулюванні та відстоюванні власної думки на матеріалі знань, засвоєних самостійно. Для ефективності застосованих прийомів відповіді студентів мають оцінюватися розгорнуто, диференційовано й доброзичливо. Викладач під час регулярної самостійної роботи навчає студентів оцінювати свої дії різнобічно, відділяти «зрозуміле» від «незрозумілого», відшукувати відповіді на питання, які виникають у процесі діяльності, контролювати себе.

Як результат таких дій усувається механізм гальмування активності студентів в організації навчальної діяльності. На заняттях і в особистих контактах ті, кого навчають, частіше задають питання, з'ясовують незрозуміле, доповнюють своє.

Інший аспект даної проблеми – співробітництво в навчальній роботі як засіб формування самооцінки. Тут можна використовувати такі форми сумісної роботи: обговорення способів розв'язання навчальних завдань, взаємоперевірка, взаємоконтроль, складання завдань один для одного тощо. У підсумку – більш високий рівень оцінки досягнень своїх партнерів, більш вимогливе ставлення до себе. Підвищується рефлексивність і обґрунтованість самооцінки. Змінюється ставлення до спільної діяльності: вона починає усвідомлюватися як засіб підвищення продуктивності засвоєння знань в цілому й самостійного їх засвоєння зокрема. Студентом оцінюється її значущість як умови, що сприяє самопізнанню.

Не можна не торкнутися питання формування самооцінки засобами спеціальної організації інтерактивного спілкування у процесі навчання. У рамках здійсненого дослідження розроблено дві програми інтерактивного спілкування у процесі діяльності, яка імітує навчальну (що є одним із процесуальних компонентів розробленої моделі організації навчальної діяльності на засадах дидактичної інтенсифікації). Їх умовно називаємо: «емоційна» й «ділова». При цьому відмінність програм у тому, що за «емоційною», аналізуючи процес організації й результат навчальної діяльності, переважно підкреслюються успіхи, за «діловою» – звертається увага тих, кого навчають, на недоліки. Установлено, що самооцінка тих, хто працював в умовах «ділової» програми спілкування з викладачем, виявляється більш змістовним, конкретним і рефлексивним.

Отже, діяльнісний підхід до формування самооцінки надає можливість виділити ті підстави, на які спирається студент вищого навчального закладу, оцінюючи свої можливості або результати своєї навчальної діяльності.

Відомо, що структура діяльності включає ряд компонентів: мотиви, цілі, умови, дії, операції. Опора під час самооцінки на кожен із них може забезпечувати різний ступінь імовірності становлення її дійсно регулятивних функцій. Саме навчальна діяльність як діяльність, спрямована на оволодіння узагальненими способами дій у сфері теоретичної свідомості (В. Давидов, Д. Ельконін),

містить у собі оптимальні можливості для інтенсивного оволодіння такими основами самооцінки, як орієнтація на предмет діяльності та способи його перетворення.

Особлива значущість навчальної діяльності для формування самооцінки студента обумовлена наступними положеннями:

оскільки вона спрямована на змінення саме того, хто навчається, у процесі її формування перед студентом обов'язково постає завдання визначення ступеня свого просування в засвоюваному предметі, тобто завдання усвідомлення себе самого як суб'єкта присвоєння суспільно-історичного досвіду;

структура навчальної діяльності включає компоненти, які, з одного боку, спрямовані на предмет засвоєння – навчальні завдання й дії, з іншого – на самого студента як суб'єкта діяльності – дії контролю й оцінки.

Оволодіння цими діями також ставить перед студентом завдання аналізу власної діяльності та її оцінки.

Такий аналіз може передувати розв'язанню будь-якого навчального завдання у вищому навчальному закладі. У самооцінювальній діяльності студентів можна застосовувати самооцінку трьох видів: прогностичну, коригувальну й ретроспективну.

Прогностична самооцінка – оцінка студентами своїх можливостей розв'язання навчального завдання, що здійснюється до розгортання власне процесу розв'язання. Прогностична самооцінка виявляється шляхом відповіді на питання: «Як ти вважаєш, чи впораєшся ти із завданням?», яке ставлять після знайомства студента з умовою завдання й до початку його розв'язання.

Коригувальна самооцінка – оцінка студентами своїх можливостей у процесі розгортання розв'язання навчального завдання, що виявляється через визначення студентом рівня складності завдання. Це дає можливість прослідкувати залежність самооцінки, яка здійснюється під час розв'язання, від особливостей підходу студента до завдання та від успішності його розв'язання як швидкого досягнення результату.

Ретроспективна самооцінка – оцінка студентами особливостей свого власного вирішення проблеми, що здійснюється наприкінці діяльності. Виявляється такий аспект, як оцінка студентом загальної успішності розв'язання завдання.

Урахування, регулювання й аналіз цих самооцінок – важливий фактор управління процесом самооцінювальної діяльності студентів, гармонізації їх загальної самооцінки в організації навчальної діяльності.

Процес навчальної діяльності, безумовно, важливий момент у становленні самооцінки студентів. У закордонних експериментальних дослідженнях, проведених на масовій вибірці, було показано, що кореляції між академічними досягненнями та «Я-концепцією» значно сильніші, ніж кореляції з іншими особистісними проявами, у тому числі в контексті нашого дослідження. Подібних висновків щодо навчальної діяльності старшокласників дійшла Ж. Воронцова [2].

Не вимагає спростування теза про те, що одним із важливих етапів навчального процесу є перевірка й оцінка знань студентів. Питання системи професійних якостей екзаменатора у педагогіці вищої школи залишається вивченим недостатньо. Не є таємницею також, що серед викладачів, особливо молодих, часто розповсюдженою є думка про те, що екзамен – відносно проста форма педагогічної діяльності. Насправді ж екзамен – один із найскладніших і надто делікатних видів педагогічної праці.

Якщо методичну сторону достатньо висвітлено в літературі, то саме загальнопедагогічні аспекти даної проблеми вивчено недостатньо. Екзамен як об'єкт вивчення привертає увагу дослідників переважно як оптимальна модель ситуації, що спричиняє стресовий стан. Уважаємо за оптимальну таку атмосферу екзамену, яка дозволяє максимально об'єктивно оцінити знання, навички, уміння студентів й одночасно максимально усуває негативний вплив екзаменаційного стресу на стан студента.

Перевірка знань й інтелекту належить до найбільш психологічно дискомфортних ситуацій. Висока соціальна значущість екзаменів у студентському середовищі визначається прагненням до поваги й авторитету в очах викладачів, батьків, товаришів по академічній групі, страхом бути відрахованим – особливо на молодших курсах – бажанням отримати оцінку, яка б виправдовувала зусилля, витрачені на підготовку (особливо щодо самостійної роботи), матеріальними міркуваннями, пов'язаними з отриманням стипендії тощо. Тому незадовільно оцінений іспит сприймається студентами як серйозна життєва невдача.

Проведені дослідження фізіологів показують, що під час екзамену розумові процеси у студентів відбуваються повільніше, ніж звичайно, і вони більш дезорганізовані. Порушення функцій залоз

внутрішньої секреції, змінення складу крові й серцево-судинних ритмів відбувається сильніше з наближенням екзамену, а також залежить від того, чим більш відповідально ставиться до екзамену людина. Іноді наслідки «екзаменаційної контузії», як називає це явище О. Лурія, спостерігаються через два-три місяці після завершення сесії.

Серед викладачів розповсюдженою є неправильна думка про те що міцні та ґрунтовні знання студентів мінімізують їхні переживання. Насправді ж змінення життєвих показників залежить, перш за все, від рівня самооцінки й характеру мотивації досягнень, а не рівня підготовленості. Відносно ставлення до іспиту в студентів зустрічаються два характерних мотиви: досягти максимального успіху, тобто отримати якнайвищу оцінку чи уникнути невдачі, тобто не отримати «незадовільно». Відомо, що студенти, які керуються мотивом «уникнути невдачі», складають більшість – до 80%. Разом з тим, студенти з мотивом «досягти максимального успіху» в цілому навчаються краще. Вірогідність найкращої успішності у групі з високою потребою в досягненнях у два рази більше, ніж у групі з низькою потребою.

Таким чином, студенти з високою мотивацією відносно досягнення мети встигають краще, але глибше переживають стан тривожності. Цей факт має пояснення: чим більше самостійних зусиль докладено під час підготовки, тим більший в умовах непередбачуваності результату ступінь переживань. Такому студенту, як кажуть, є що втрачати в разі невдачі. Студент, який не доклав помітних зусиль до підготовки, розраховує на везіння, випадок, утомленість викладача тощо, більш готовий до ймовірної невдачі. Відповідно, ставлення до випадковості, яка відіграє певну роль на екзамені, є протилежним у «сильних» і «слабких» студентів: перші вважають, що випадковість може завадити їм продемонструвати дійсний рівень наявних знань, інші, навпаки, сподіваються на це. Приблизно у 20% студентів напруження продовжує збільшуватись і після екзамену.

Диференціація мотивів, про які зазначалося вище, обумовлює ще одну важливу особливість. У студентів із мотивом «уникнути невдачі» мобілізована енергія переважно витрачається на переживання негативних емоцій. У студентів з мотивом «досягти максимального успіху» ця енергія витрачається переважно на розумові зусилля, пов’язані з розв’язанням навчальних завдань, які постають перед студентом на екзамені. Цей факт необхідно враховувати при формуванні у студентів самооцінки як невід’ємної складової ефективної організації навчальної діяльності й правильних її мотивів.

Перед проведенням екзамену викладачеві слід освіжити в пам’яті основні дидактичні принципи перевірки й оцінки знань і, звичайно, слідувати їм під час проведення екзамену.

Принцип відповідності. Повинна зберігатися відповідність між вимогливістю викладача до студентів на екзамені й рівнем викладання даної дисципліни ним самим, тобто вимогливістю викладача до самого себе.

Принцип дієвості. Екзамен усім своїм ходом повинен стимулювати інтерес студента до даної науки, спонукати його до більш глибокого її вивчення, у тому числі й самостійно.

Принцип індивідуального підходу. Враховувати у процесі екзамену індивідуальні особливості студентів, використовуючи відповідні форми спілкування.

Принцип індивідуальної оцінки. Оцінювати знання не через порівняння відповідей різних студентів, а через відповідність відповіді до вимог програми курсу.

Принцип єдності вимог. Викладач і кафедра в цілому повинні висувати однакові вимоги до рівня знань усіх студентів незалежно від їх попередніх успіхів, невдач й інших факторів.

Принцип об’єктивності. Екзаменаційна оцінка повинна максимально точно виражати ступінь відповідності між педагогічними вимогами й досягнутими успіхами студентів у певний час.

Екзаменатор повинен створити на екзамені атмосферу довіри, а з іншого боку – оцінити підготовленість студента. Можливо, у цьому й полягає основне протиріччя екзамену як форми навчання. Максимально вільна атмосфера іспиту не дозволяє студенту й викладачу забути, що кінцева мета їх спілкування – оцінка. І бажаний результат убачаємо в тому, щоб ця оцінка максимально збігалась із самооцінкою студента.

Досвідчений педагог не лише прагне об’єктивно оцінити знання студента, але й турбується про те, щоб студент, залишаючи іспит, погоджувався з отриманою оцінкою, тобто оцінка викладача повинна збігатися з самооцінкою студента. Розбіжність у думках, навіть коли вона є об’єктивною, має негативні наслідки. Кожен студент, коли він іде на іспит, так чи інакше прогнозує ту оцінку, яку він отримає. Н. Кузьміна показала, що серед студентів, які досягли успіху на екзамені й задоволені своїми результатами, 50,6% змінили рівень самооцінки (26,6% підвищили, 24% знизили). Серед студентів, які залишаються незадоволеними результатами, змінили рівень самооцінки 67,3% (53,8% знизили, 13,5% підвищили). Під впливом неуспіху на екзаменах у деяких студентів тимчасово

знижується, а потім стабілізується оцінка таких своїх якостей, як «інтерес до виучуваних дисциплін» і «любов до професії». У цілому 67,7% студентів після декількох невдач під час сесії помітно і стабільно знизили самооцінку (не виправдали прогнозу) [4].

Певна частина студентів, прогнозуючи свою оцінку перед екзаменом, орієнтується не на свою роботу протягом семестру, а на свої зусилля в останні 3-4 дні, що, звичайно, є помилковим. Тому, готуючи студентів до іспиту, викладачеві варто звернути їх увагу на цей фактор і допомогти привести у відповідність їх рівень намагань і роботу протягом семестру.

Зробимо висновки й узагальнення наведеного вище матеріалу:

в основі екзаменаційного стресу знаходяться виражені негативні емоції, викликані невизначеністю уявлень студентів про результати екзамену й хід його проведення;

ступінь вияву й характер наслідків емоційного стресу визначається здебільшого особливостями мотивації студентів і атмосферою на екзамені;

негативний вплив екзамену позначається переважно на студентах з високою особистісною тривожністю;

урахування індивідуальних особливостей студентів у процесі проведення екзамену є важливим резервом підвищення їх успішності, зниження кількості відрахувань з вищого педагогічного навчального закладу, а також збереження здоров'я студентів;

атмосфера екзамену повною мірою залежить від її створення з боку викладача; вона або сприяє, або ускладнює об'єктивну оцінку знань студентів, одночасно знижуючи, або підвищуючи рівень їх самооцінки;

атмосфера екзамену залежить від навичок спілкування викладача зі студентами: уміння слухати відповіді, ставити питання, розпізнавати за зовнішніми ознаками стан студента тощо;

об'єктивно оцінити знання допомагає дотримання основних дидактичних принципів контролю й перевірки знань, що дозволяє також формувати в студента адекватну самооцінку.

Таким чином, (висновки) виділено основний зміст, методи і прийоми роботи в системі формування самооцінювальної діяльності студентів у процесі поточної навчальної діяльності, на підсумкових екзаменах і в ході підготовки до педагогічної практики.

Формування вмінь самооцінки студентів вимагає організації навчальної діяльності у вищому навчальному закладі на засадах багатокомпонентності системи, її змісту, форм, методів і засобів реалізації рефлексії для створення орієнтовної основи самооцінювальної діяльності, інтегрованість особистісної та професійної рефлексії, використання інтегративно-модульної технології в діагностиці й управлінні процесом формування вмінь самооцінки.

Література

1. Боцманова М .Э. Показатели и уровни рефлексии в оценке и самооценке качеств личности. Сообщ. 1: Характеристика показателей рефлексии в оценке и самооценке качеств личности / М. Э. Боцманова, А. В. Захарова // Новые исследования в психологии – 1983. – №2/29/. – С. 45 – 48.
2. Воронцова Ж. В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09. «Теорія навчання» / Ж.В.Воронцова. – Х., 2008. – 23 с.
3. Краткий психологический словарь / [общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд., испр. и доп]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1972. – 184 с.

Malykhina S.

Methodology of the subject's self-evaluation in the process of educational activity.

National Transport University, Kyiv, Ukraine

This article generalized and revealed some psychological and pedagogical experiences concerning the upraise of the problem of self-evaluation in the whole and the problem of higher educational establishment student's self-evaluation in particular. The methodology of the subject's self-evaluation in the process of educational activity is worked out and theoretically grounded.

Keywords: *self-evaluation, methodology of self-evaluation, subject, educational activity, subject of educational activity.*