

РЕАЛІЗАЦІЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЇ КОМПЛЕКСНОГО ТЕСТУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАННІ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Плохута Т. М.

ВСТУП

На сьогодні діяльність студента у вищому навчальному закладі має в основному носити самостійний пізнавально-творчий характер. Це зумовлюється сучасними тенденціями соціальних та економічних перетворень на шляху до зрілої демократії, повноцінних ринкових відносин. Тому Україна потребує підготовки фахівців, здатних творчо мислити, самостійно здобувати й трансформувати нову інформацію, на цій основі створювати нові знання і суспільно корисні інноваційні продукти. Сучасний студент має бути не тільки об'єктом педагогічного впливу, але й повноправним суб'єктом освітньої діяльності, наділеним навичками самостійного цілепокладання, самоорганізації та самоконтролю, таким, що володіє науковими методами і прийомами пізнання, здатним самостійно знаходити та творчо осмислювати інформацію, створювати власний освітній продукт і, як результат, творчо самореалізовуватися.

Визнання самостійної пізнавально-творчої діяльності (СПТД) провідним засобом підвищення якості сучасної вищої освіти, джерелом розвитку професійно-творчих здібностей студентів, ставить питання не лише про зміну підходів викладачів до її організації, але й потребує удосконалення існуючих та створення нових, більш ефективних та об'єктивних, методів діагностики її перебігу й результату, адже успіх СПТД студентів неможливий без ретельного його оснащення діагностичним інструментарієм для установлення причин успіхів та недоліків.

Важливе місце у сучасній освіті займає технологічний підхід до навчання, що передбачає точне інструментальне управління навчальним процесом і гарантоване досягнення поставлених навчальних цілей.

1. Виникнення передумов проблеми та формулювання проблеми

Провідним принципом реалізації стандартів вищої освіти сучасності стає самостійність і творча активність тих, хто навчається. Залучення студентів до діяльності пізнавально-творчого характеру, з одного боку, задовольняє давно очікувані сподівання визнати пізнавальну творчість провідною діяльністю студентів, а з іншого, вимагає знаходження більш ефективних, інноваційних засобів і технологій її діагностики, зокрема тестових.

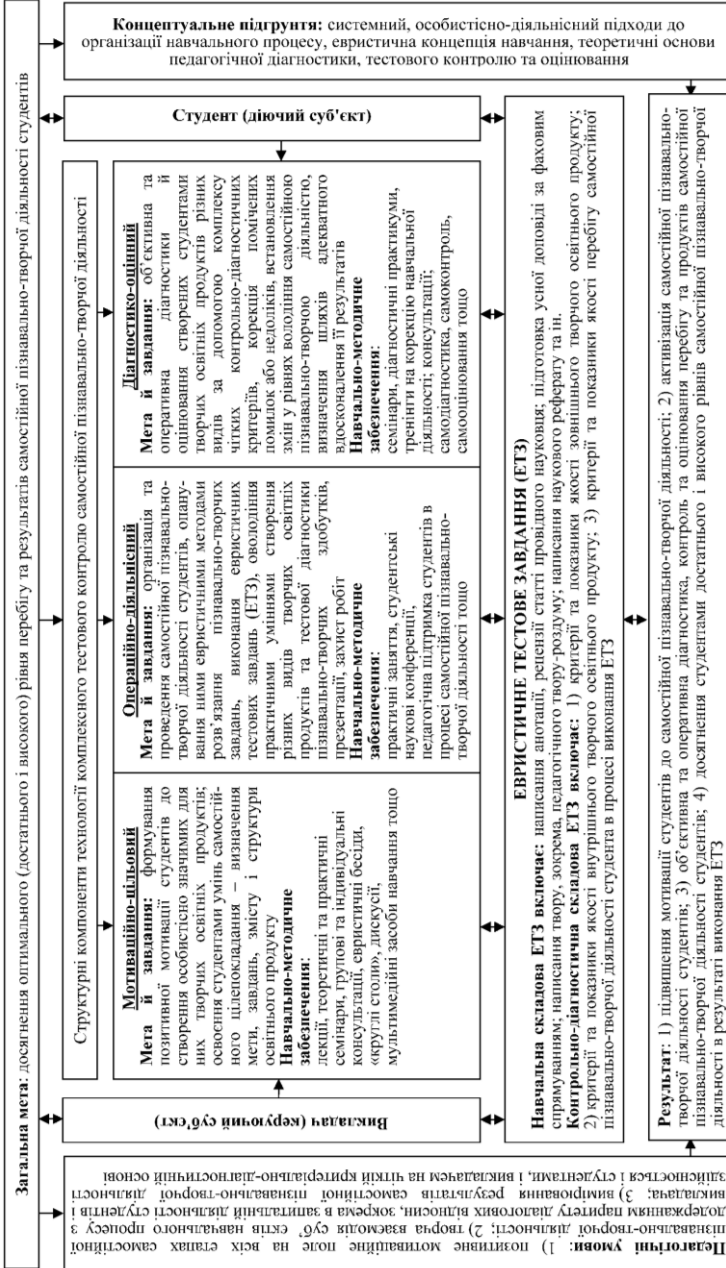


Рис. 1. Дидактична технологія комплексного тестового контролю самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів у навчанні гуманітарних дисциплін

На сьогодні варто довести можливість застосування тестового контролю як об'єктивного й надійного засобу діагностики СПТД студентів, щоб розв'язати ряд виявлених суттєвих суперечностей: а) між об'єктивним збільшенням обсягу самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів та недосконалістю діагностичного інструментарію для виявлення її результативності; б) між відкритим, суб'єктивним характером самостійної пізнавально-творчої (евристичної) діяльності студентів та необхідністю певної стандартизації процедур діагностики її результатів за допомогою чітких та об'єктивних критеріїв.

На основі аналізу вітчизняної (В. Беспалько¹, О. Іонова², Є. Полат³, І. Прокопенко⁴, Г. Селевко⁵ та інші) психолого-педагогічної літератури з питань розробки педагогічних технологій та вивчення практичного досвіду застосування контрольно-діагностичних заходів було розроблено авторську дидактичну технологію комплексного тестового контролю СПТД студентів у навчанні гуманітарних дисциплін (рис. 1).

В основу експериментальної технології покладено: 1) системний підхід (Л. Бергаланфі, В. Садовський, В. Тюхтін, А. Уйомов, Е. Юдін та інші) до організації навчання в цілому та контролю навчальних досягнень зокрема; 2) основні положення синергетики (О. Брижатий, В. Цыкин)⁶, ключовим поняттям якої є самоорганізація, а стосовно освіти це означає самоосвіта; 3) особистісно-діяльнісний підхід (І. Зимня⁷ та інші), основним завданням якого є розкриття сутнісних сил особистості, її інтелектуального потенціалу, її здатності вільно орієнтуватися у складних соціальних і професійних обставинах; 4) евристична концепція навчання (А. Король⁸, М. Лазарев⁹, А. Хуторської¹⁰ та інші), що орієнтується на актуальні й перспективні потреби особистості кожного студента, його ідеали,

¹ Беспалько В. П. Природосообразная педагогика. 2008. 512 с.

² Іонова О. М. Види, авторські дидактичні системи навчання. Лекції з педагогіки вищої школи: Навч. пос. 2010. С. 179–223.

³ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. 2005. 272 с.

⁴ Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології: навч. посібник. 2005. 224 с.

⁵ Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. 2005. 816 с.

⁶ Цыкин В. А. Синергетика и образование: новые подходы: монография / В. А. Цыкин, А. В. Брижатый. 2005. 276 с.

⁷ Зимняя И. А. Педагогическая психология. 2004. 384 с.

⁸ Король А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект. 2009. 260 с.

⁹ Лазарев М. О. Творча самореалізація майбутнього вчителя в евристично-модульному навчанні. 2005. С. 117–151.

¹⁰ Хуторской А. В. Современная дидактика. 2001. 536 с.

прагнення до творчої діяльності та, як результат, творчої самореалізації (І. Бех¹¹, І. Зязюн¹², В. Лозова¹³, та інші).

Центральним елементом дидактичної технології комплексного тестового контролю СПТД студентів у навчанні гуманітарних дисциплін є евристичне тестове завдання (ЕТЗ), воно суттєво відрізняється від традиційних тестових завдань закритої форми і має наступні характерні ознаки: 1) навчальний характер завдання; 2) відкрита (варіативна) форма і творчий підхід до розв'язання завдання; 3) актуальність і значущість завдання для професійно-творчої самореалізації студента; 4) критеріальний підхід до діагностики, контролю й оцінювання якості як кінцевого творчого освітнього продукту, так і безпосередньо перебігу самостійної пізнавально-творчої діяльності; 5) об'єктивність, надійність процедури діагностики, контролю й оцінювання; 6) оперативність вимірювання оригінальних навчальних досягнень¹⁴.

ЕТЗ у нашому дослідженні розглядається, з одного боку, як навчальне завдання відкритої форми, що передбачає створення студентом творчого освітнього продукту (твору, анотації, рецензії, наукової статті, доповіді, реферату тощо), а з іншого, як ефективний діагностичний інструментарій з комплексом необхідних критеріїв для об'єктивного, надійного тестового контролю й оцінювання перебігу та результатів СПТД студентів.

Евристичне тестове завдання має бінарну сутність: незважаючи на те, що ЕТЗ – це діагностичний інструмент для вимірювання пізнавально-творчих досягнень студентів, воно одночасно виконує і навчальну функцію. Як навчальне завдання ЕТЗ має на меті створення студентом особистісно значущого творчого освітнього продукту з використанням евристичних методів діяльності.

Головна ознака евристичного тестового завдання (рис. 2) – його відкритість, тобто відсутність заздалегідь відомого результату виконання, але одночасно тверде знання й використання основних критеріїв і показників його якості. Тому евристичні тестові завдання – це відкриті пізнавально-творчі завдання варіативного характеру. Друга ознака евристичного завдання – опора на суттєвий творчий потенціал студента, забезпечення розвитку його творчих здібностей. Ще одна ознака – наявність у завданні актуальної для вирішення проблеми,

¹¹ Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : посібник. 1998. 204 с.

¹² Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу. 2000. С. 8–13.

¹³ Лозова В. І. Педагогічний експеримент. 2008. 142 с.

¹⁴ Плохута Т. М. Евристичне тестове завдання як ефективний засіб діагностики й оцінювання самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів. 2011. С. 97–107.

протиріччя чи потреби, що «заціпає» студента і належить заданій предметній галузі. Крім того, у відкритих завданнях поєднуються універсальність предметної основи завдання і унікального його сприйняття і розв'язання студентом.

На відміну від популярних та широковживаних тестів закритої форми, які здебільшого спрямовані на кількісну діагностику й оцінювання репродуктивних знань, умінь і навичок студентів, та тестових завдань відкритої форми (завдань на доповнення, завдань з короткою відповіддю та розгорнутою відповіддю (есе), які, як правило, оцінюють якість лише кінцевого зовнішнього творчого продукту, евристичні тестові завдання дають змогу викладачеві і студенту ефективно проводити діагностику й оцінювання не лише якості творчого продукту, але й, найголовніше, когнітивних, креативних та оргдіяльнісних умінь студентів, які майже завжди залишаються поза увагою викладачів і студентів.

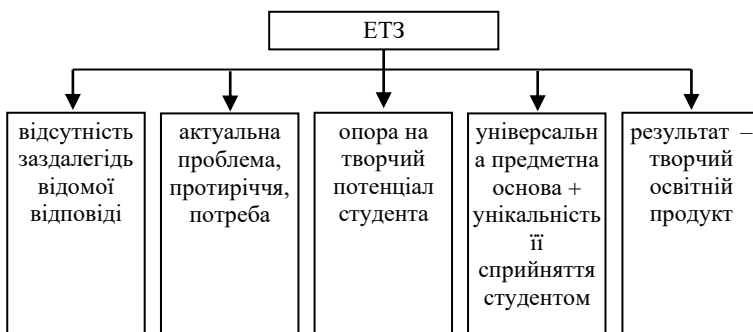


Рис. 2 Головні ознаки евристичного тестового завдання

Найбільш доцільними й ефективними прикладами евристичних тестових завдань з урахуванням специфіки діяльності студентів та навчальних програм з гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів можуть бути: анотація, рецензія наукової статті, усна доповідь, тези за фаховим спрямуванням, письмовий професійний проблемний твір, зокрема, педагогічний міні-твір і твір-роздум, науковий реферат тощо.

2. Експериментальне випробування основних компонентів дидактичної технології

Дієвість та ефективність дидактичної технології комплексного тестового контролю самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів у навчанні гуманітарних дисциплін забезпечується чіткою організацією

навчальної діяльності як викладача (керуючого суб'єкта), так і студента (діючого суб'єкта) та передбачає такі компоненти: 1) мотиваційно-цільовий; 2) операційно-діяльнісний; 3) діагностико-оцінний.

2.1. Мотиваційно-цільовий компонент

Аналіз практики викладання дисциплін гуманітарного циклу виявив ряд суперечностей між: а) орієнтацією викладачів на використання контролю лише як інструменту фіксації навчальних досягнень і здатністю контролю впливати на формування навчальної мотивації; б) визнанням мотивації одним з найважливіших факторів підвищення ефективності самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів та відсутністю спеціальної системної роботи викладачів щодо її формування на практиці; в) необхідністю формування навчальної мотивації студентів у процесі контролю самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів та відсутністю ефективного для досягнення цієї мети контролюючого інструментарію.

У ході дослідження теоретично обґрунтовано та експериментально доведено можливість проведення тестового контролю самостійної пізнавально-творчої діяльності засобами евристичних тестових завдань (ЕТЗ). Останні зарекомендували себе не лише як об'єктивний, валідний, надійний контроль-діагностичний інструментарій, але й як засіб, що ефективно впливає на мотиваційний компонент навчання.

Яким же чином ЕТЗ вплинуло на формування мотивації студентів до самостійної пізнавально-творчої діяльності?

У навчальній діяльності, особливо пізнавально-творчого характеру, головним мотивом виступає пізнавальний інтерес. У ЕТЗ найважливішим джерелом розвитку пізнавального інтересу студентів є його зміст. Контрольні завдання формулювалися таким чином, щоб виникала потреба розв'язати поставлену проблему та бажання залучитися до процесу знаходження оригінального її розв'язання. Якщо завдання звучить сухо або незрозуміло, «не зачіпає» пізнавальних інтересів студента, його особистісний досвід або актуальну проблему сучасного життя, науки, то шансів на якісний результат виконання ЕТЗ не доводиться чекати.

Проте було враховано, що цікавого формулювання завдання недостатньо для формування пізнавального інтересу з тої причини, що окремим студентам воно може здатися дійсно привабливим, а інші залишаться байдужими. Щоб виправити цю ситуацію, викладач надавав студентам, враховуючи специфіку гуманітарних предметів, право переформулювати тему завдання або запропонувати нову у відповідності до їхніх пізнавальних інтересів.

Інтерес викликала не лише цікава для студента тематика ЕТЗ, але й, головним чином, сам процес набуття нових знань. Під час виконання пізнавально-творчого завдання студенти мали можливість проводити спостереження та формулювати власні висновки спостережень, оволодіти евристичними способами розв'язання пізнавально-творчих завдань, аналізувати та узагальнювати нові отримані факти, самостійно або за допомогою викладача долати труднощі та перешкоди на шляху до поставленої мети.

Тісно пов'язаний з формуванням мотивації студентів до самостійної пізнавально-творчої діяльності і проблемний характер ЕТЗ. Проблема ставилася таким чином, щоб вона викликала гостру зацікавленість, а її розв'язання ставало для студентів потребою та приносило їм інтелектуальне задоволення, насолоду. ЕТЗ викликало особливо гостру суперечність між наявними у студента знаннями та новими фактами, для пояснення яких означених знань недостатньо. Така проблема зумовлює необхідність низки конкретних пізнавальних запитань, які виникають у студента в процесі розв'язання завдання. При цьому він послідовно переходить від розгляду одних питань до інших, залучаючи до процесу роздуму все більшу їх кількість і керуючись при цьому логікою як спочатку сформованої проблеми, так і нових, що виникають у ході її розв'язання.

Важливе значення у формуванні та розвитку мотивації студентів до самостійної пізнавально-творчої діяльності грає *цілепокладання* – процес самостійного визначення мети діяльності. Під метою розуміється передбачуваний результат дії, спрямованої на предмет, за допомогою якого людина має намір задовольнити ту або іншу потребу. У ході виконання ЕТЗ студентам надавалася можливість переформулювати мету завдання або визначити свою власну. Уміння ставити мету – показник зрілості мотиваційної сфери тих, хто навчається, здатність до цілепокладання – один з вольових компонентів мотивації. Ця здатність лежить в основі подальшої успішної професійно-творчої діяльності студентів.

ЕТЗ надавали студенту можливість не просто самостійно вивчати новий матеріал, а конструювати власні знання про реальні, цікаві для нього об'єкти пізнання з педагогічних дисциплін та іноземної мови. Відкриті ЕТЗ, на відміну від традиційних тестів закритої форми з запропонованими варіантами відповідей, не мали однозначних шляхів та результатів їх виконання, вони лише передбачали можливий напрямок самостійної пізнавально-творчої діяльності студента. За допомогою ЕТЗ студенти залучалися до активної пошукової, дослідницької діяльності, яка приносила їм інтелектуальне задоволення,

радість пізнання. Творчий характер ЕТЗ – можливість створення нового особистісно значимого продукту – забезпечував розвиток мотиву творчих досягнень. Результат, який отримував студент, завжди був унікальний та відбивав ступень творчого самовираження особистості. ЕТЗ спонукали студентів до самостійності в судженнях, передбачали рівноправність учасників пізнавально-творчої взаємодії та визнання активної ролі студента як суб'єкта навчального процесу.

Одним з ефективних прийомів збудження, підтримки і розвитку мотивів було усвідомлення теоретичної та практичної значущості ЕТЗ. Враховуючи особливості студентського віку (гостру необхідність у задоволенні професійно-творчих потреб), тестові завдання евристичного характеру розроблялися у відповідності до майбутньої спеціальності студентів. Якщо останні дізнавалися, що нові знання, здобуті під час виконання ЕТЗ, широко застосовуються на практиці, у житті або стануть їм у нагоді в процесі подальшого навчання, вони намагалися їх освоїти більш ґрунтовно.

Важливою умовою для формування мотивації студентів до самостійної пізнавально-творчої діяльності за допомогою ЕТЗ була загальна емоційна атмосфера, що створювалась викладачем на всіх етапах зазначеної діяльності. Остання ґрунтувалася на доброзичливості, адекватному сприйнятті думок та позицій особистості студента, прагненні допомогти, партнерстві. Роль викладача центрувалася на фасилітації (підтримці, заохоченні), координації інформаційних потоків, організації обговорення проблем та пошуку істини під час консультацій. Тут важливе значення надавалося атракції (приваблюванню), здатності суб'єктів пізнавально-творчої діяльності сприймати й приймати одне одного, бути позитивно налаштованими. Це вимагало гнучкості, зосередженості на партнері, здатності йти на компроміси, готовності змінювати свої думки, бачити ситуацію очима інших. Особлива увага надавалася педагогічній емпатії, антиципації та інтуїції як здатності бачити особливості іншої людини, не вдаючись до логічної аргументації.

У сучасній вищій школі контроль та оцінювання творчих продуктів студентів досить часто носить суб'єктивний характер: викладачі не пояснюють студентам за що знизили оцінку, переходять на оцінювання особистісних якостей студентів, а не результатів їхньої діяльності. Все це дуже часто демотивує студентів. З метою уникнення такої ситуації розроблені ЕТЗ були оснащені комплексом ретельно розроблених критеріїв, які давали можливість проведення об'єктивного вимірювання якості та оцінювання пізнавально-творчих здобутків студентів. Оцінка надавала якісний, а не лише кількісний аналіз результатів самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів, викладач підкреслював позитивні моменти діяльності,

обґрунтовував причини недоліків творчих продуктів, а не лише констатував їх наявність. Оцінювання на критеріально-діагностичній основі давало можливість студенту побачити своє особистісне навчальне природоування по відношенню не до норми, а до своїх попередніх досягнень, що достатньо сильно мотивувало до активної пізнавально-творчої діяльності.

2.2. Операційно-діяльнісний компонент

Створення творчих робіт – один з важливих і актуальних способів формування у студентів умінь самостійної пізнавально-творчої діяльності, яка передбачає вміння грамотно працювати з інформацією, а також вміння її аналізувати і презентувати. На жаль, в існуючій методико-дидактичній літературі основна увага приділяється питанням оформлення творчих робіт, рідше технології підготовки та їх написання, і зовсім рідко описуються способи їх адекватної діагностики, контролю та оцінювання. У той же час наше дослідження і досвід роботи зі студентами та викладачами показує, що саме діагностика є найбільш слабким місцем не лише в підготовці студентів, але й педагогів, які виступають в ролі їх наукових керівників та «оцінювачів». Таким чином, відсутність спеціальних знань, необхідних для проведення контрольної-діагностичних процедур такого складного виду навчальної діяльності, як самостійна пізнавально-творча і, тим більше, діяльність науково-дослідницького характеру фахового спрямування, помітно знижує якість підготовки студентів і являє собою серйозну проблему сучасної професійної освіти. Ця обставина і спонукала нас розпочати роботу по розробці комплексу адекватних критеріїв діагностики, контролю та оцінювання різних видів творчих робіт студентів, за допомогою яких можна було б всебічно вимірювати не лише матеріалізовану якість (зміст і оформлення) створеного студентом пізнавально-творчого освітнього продукту, але й особисте освітнє природоування (внутрішні зміни когнітивної, креативної, оргдіяльнісної сфер) студента, а також сам процес створення творчого продукту, що безпосередньо впливає на якість зовнішнього продукту.

Аналіз створених студентами пізнавально-творчих продуктів довів, що роботи з гуманітарних дисциплін не завжди відповідають вимогам якості, а студенти недостатньо володіють вміннями самостійної пізнавально-творчої діяльності.

Покращити процес розв'язання евристичних тестових завдань (ЕТЗ), підвищити якість творчих продуктів студентів, активізувати перебіг їхньої самостійної пізнавально-творчої діяльності, вважали за можливе за допомогою оволодіння студентами евристичними методами творчої діяльності.

Детально проаналізувавши на семінарських заняттях (студенти готували доповіді) ряд евристичних методів розв'язання творчих

завдань – «мозковий штурм», «мозкова атака», «метод контрольних запитань», «метод ключових запитань», «евристична бесіда», «синектика», «метод вільних асоціацій» тощо, студенти разом з викладачами дійшли висновку, що процес колективного розв'язання творчих завдань є значно продуктивнішим: достатньо велика кількість студентів (від 5 до 15 осіб досить часто з різним рівнем підготовки) здатна генерувати більшу кількість оригінальних ідей розв'язання поставленої навчальної задачі. Засвоєні теоретичні положення було застосовано на практиці під час колективного розв'язання студентами запропонованих викладачем проблемних завдань (наприклад, при вивченні основ педагогічної творчості, порівняйте евристичний метод «мозковий штурм» і метод «синектики»).

В основу групових евристичних методів покладено евристичні запитання, які стимулюють та активізують діалогову взаємодію учасників розв'язання творчих завдань. Сутність такої взаємодії розкривається у працях А. Короля, А. Хуторського та інших, які на основі аналізу практики застосування групових методів, дійшли висновку про необхідність досягнення у діалоговій взаємодії пріоритету саме самостійної запитальної діяльності студента.

У рамках нашого дослідження під час застосування методу «внутрішнього діалогу» для ефективного розв'язання ЕТЗ враховувались принципи евристичних запитань, сформульовані О. Морозовим¹⁵: 1) проблемності і оптимальності (шляхом майстерно поставлених запитань проблемність завдання знижується до оптимального рівня); 2) дроблення інформації (евристичні запитання дозволяють здійснити розбивку завдання на підзавдання); 3) цілепокладання (кожне нове евристичне запитання формує нову стратегію – мету діяльності).

Перш ніж приступати до практики застосування евристичних методів у навчальному процесі, студенти освоїли типологію запитань (засновану на таксономії Б. Блума¹⁶, так звану «Ромашку Блума»): 1) прості запитання – запитання, відповідаючи на які, потрібно назвати якісь факти, пригадати і відтворити певну інформацію («Що?», «Де?», «Коли?»); 2) уточнюючі запитання – запитання, спрямовані на здобуття невідомої інформації («Яка природа...?», «Яка різниця між ... та ...?» та інші); 3) інтерпретаційні запитання – запитання, спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв'язків («Чому...?»); 4) творчі запитання – запитання з елементами умовності, припущення, прогнозу («Що змінилося б у світі, якщо б...?»); 5) оцінні запитання – запитання, спрямовані на з'ясування

¹⁵ Морозов А. В. Деловая психология. 2000. 576 с.

¹⁶ Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. 1956. P. 187–215.

критеріїв оцінки тих або інших подій, явищ, фактів («Чому щось добре, а щось погано?», «Чим відрізняється від...?»); б) практичні запитання – запитання спрямовані на встановлення взаємозв'язку між теорією і практикою («Де Ви у звичайному житті можете спостерігати...?», «Як би Ви вчинили на місці...?»)¹⁷.

Також під час навчання студентів умінь запитальної активності для ефективного розв'язання ЕТЗ використовувався путівник критичного мислення (Guiding Critical Thinking) американського психолога і педагога Е. Кінг (Alison King)¹⁸ (таблиця 1).

Таблиця 1

Путівник критичного мислення Е. Кінг

Запитання	Спеціальні розумові уміння
Які сильні та слабкі сторони ... ?	Аналіз / Передбачення
Яка різниця між ... та ... ?	Порівняння / Контраст
Поясніть, чому ... ? (Поясніть, як ... ?.)	Аналіз
Що сталося б, якщо ... ?	Передбачення/Гіпотеза Аналіз
Яка природа ... ?	Аналіз / Передбачення
Чому відбувається ... ?	Застосування
Який новий приклад ... ?	Застосування
Як ... могло б бути використано ?	Аналіз / Передбачення
Як можна використовувати ... ?	Ототожнення (створення аналогій і метафор)
Що є аналогом ... ?	Аналіз
Що ми вже знаємо про ... ?	Активізація попереднього знання
Як ... впливає на ... ?	Аналіз відносин (cause-effect)
Як ... поєднується з тим, що вже відомо?	Активізація попереднього знання
Що означає ... ?	Аналіз
Чому ... є важливим?	Аналіз значення
Що спільного мають ... і ... ?	Контраст / Порівняння
Як ... можна застосовувати у повсякденному житті?	Використання у реальному житті
Який є контраргумент до ... ?	Спростування аргументу
Що є гарного, позитивного у ... і чому?	Оцінка і аргументація
Як розв'язати проблему ... ?	Синтез ідей
Порівняйте ... і ... відносно ...	Контраст / Порівняння
Що, як ви думаєте, спричиняє ... ? Чому?	Аналіз відносин (cause-effect)
Ви погоджуєтесь чи не погоджуєтесь з твердженням: ... ? Що може підтвердити Вашу відповідь?	Оцінка і аргументація
Як можна інакше подивитися на...?	

¹⁷ Загашев І. О. Умение задавать вопросы. URL: <http://evolkov.net/questions/Zagashev.I.Question.skill.html>

¹⁸ King A. Inquiry as a tool in critical thinking. 1994. P. 13–38.

У результаті освоєння «путівника критичного мислення» запропоновані об'єкти пізнання (наприклад, інноваційні технології навчання, інновації у галузі високих технологій тощо) розглядалися студентами під різними кутами, вони порівнювалися з іншими, більш детально аналізувалися та оцінювалися їх недоліки та переваги, досліджувалась можливість використання об'єкта у повсякденному житті та перспективи його подальшого розвитку. Відповідаючи на запитання, студенти окреслювали коло незнаного і поступово заповнювали його значимими для себе знаннями, знаходили оригінальні способи розв'язання ЕТЗ і, як результат, створювали значно якісніший особистісно значимий оригінальний творчий освітній продукт.

Експериментальне застосування у нашому дослідженні серії запитань Е. Кінг під час самостійного розв'язання студентами ЕТЗ з педагогічної творчості довело, що якість їх творчих продуктів (анотацій, рецензій статей відомих науковців, власних студентських наукових статей, усних доповідей за фаховим спрямуванням, письмових професійних проблемних творів, наукових рефератів тощо) значно підвищилась, зокрема, розширилась повнота дослідження та висвітлення об'єкта пізнання.

Основні стадії (підготовчі стадії, загальні для всіх видів ЕТЗ, описані вище) операційно-діяльнісного компоненту дидактичної технології комплексного тестового контролю самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів представимо на прикладі виконання евристичного тестового завдання, метою якого є рецензування художніх або наукових творів з подальшою діагностикою отриманих результатів.

Рецензія (від лат. *recensio* – огляд, обстеження) – це критичний твір, письмове «дослідження», що містить короткий аналіз та оцінку художнього, наукового твору компетентною людиною (рецензентом).

Завдання рецензента – оцінити твір, його переваги і недоліки, що зумовлює високі вимоги до автора рецензії. Велике значення має об'єктивність рецензії, справедливість оцінки її предмета. Це не означає, що рецензент позбавлений права на свою позицію відносно до розглянутого твору, він позбавляється права лише на однобічність, на явну упередженість в оцінці.

Прагнення до об'єктивності рецензії визначає і особливості її стилю. Остання не має бути занадто емоційною, не має містити «гострої» лексики, грубих порівнянь тощо. Об'єктивність рецензії забезпечується її доказовістю. Автору рецензії необхідно обґрунтовувати своє ставлення до її предмету, і тут аргументами служать факти – цитати з літературного твору, вказівка на стиль, форму, лексику тощо.

Основними компонентами рецензії є відгук-враження, критичний розбір або комплексний аналіз тексту, оцінка твору і особисті роздуми автора рецензії.

Серед основних видів рецензій ми виокремили такі: 1) розгорнута анотація – в ній розкривається зміст твору, особливості композиції; 2) невелика критична або публіцистична стаття (часто полемічного характеру) – в ній твір, що рецензується, є приводом для обговорення актуальних суспільних, літературних, наукових проблем; 3) есе – більшою мірою ліричний роздум автора рецензії, навіяний читанням твору, ніж його тлумачення; 4) авторецензія – викладається погляд автора на власний твір; 5) огляд – рецензія, що включає кілька художніх творів, об'єднаних за тематичними, сюжетними, хронологічними або іншими ознаками.

На стадії підготовки до написання рецензій студенти експериментальних груп були ознайомлені з рецензіями-взірцями, написаними провідними науковцями та алгоритмічним приписом до написання рецензії (Г. Онуфрієнко)¹⁹.

Перед тим, як приступити до написання рецензії, студенти ознайомилися з мовними кліше, що допомагають належним чином стилістично оформити зазначений творчий продукт (табл. 2)²⁰.

Враховуючи вимоги, алгоритмічні приписи, основні недоліки та помилки допущені при створенні рецензій-взірців, викладачами разом зі студентами експериментальних груп був укладений комплекс контрольної-діагностичних критеріїв для оцінювання зазначеного виду творчої роботи.

Контрольно-діагностичні критерії оцінювання рецензії: 1) композиційна цілісність (наявність вступу, основної і заключної частини); 2) чітке визначення предмету рецензування; 3) формулювання актуальності теми роботи, що рецензується, та визначення її новизни; 4) логічність, послідовність і лаконічність суджень; 5) наявність критичних суджень (уміння знаходити позитивні та негативні характеристики роботи, що реферується); 6) уміння аргументувати свої судження; 7) уміння аналізувати та систематизувати положення роботи, що рецензується; 8) уміння порівнювати, зіставляти (різні характеристики, явища, точки зору); 9) уміння відокремлювати значиме від незначимого, основне від другорядного; 10) уміння уникати категоричність суджень; 11) уміння уникати занадтої емоційності; 12) відповідність чинним мовним / мовленнєвим нормам; 13) дотримання

¹⁹ Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : Навчальний посібник з алгоритмічними приписами. 2009. 392 с.

²⁰ Семенов О. М. Культура наукової української мови : навч. посіб. 2010. 216 с.

стилістичних норм; 14) наявність власних висновків рецензента; 15) визначення пропозицій та перспектив подальших наукових розвідок автора роботи, що рецензується.

Таблиця 2

Мовні кліше (рецензія)

	Мовні кліше
Визначення предмета аналізу, актуальності роботи, що рецензується	в рецензованій роботі ...; важливість рукопису неzapepечна; робота присвячена актуальній темі ...; актуальність книги, монографії, статті зумовлена ...; звернення до цієї проблеми є актуальним тощо
Короткий зміст джерела, що рецензується	дослідження складається зі вступу, розділів, висновків, додатків; на початку дослідження автор укажує на ... тощо
Позитивне оцінювання роботи, що рецензується	дослідження провідного науковця – одна з перспективних спроб осмислення ...; праця характеризується багатим фактичним матеріалом, нестандартним підходом до аналізу порушених проблем; теоретичні положення ілюструються різноманітним матеріалом; заслугою дослідника є ...; автор аргументовано обґрунтовує ..., детально аналізує ..., доказово критикує ...; аргументовано й переконливо розкривається змістовне наповнення, зокрема таких ключових понять, як ...
Негативна оцінка роботи, що рецензується	автору не вдалося показати, що ...; автор залишає без відповіді такі питання, як ...; викликає сумнів теза автора про те, що ...; серед недоліків дослідження – надмірна (невиправдана) категоричність висновків автора
Висновки	книга / монографія / стаття може бути корисною для ...; рецензований рукопис пропонується для друку / використання в ...

Аналіз рецензій студентів контрольних груп, дозволив виявити типові помилки в написанні зазначеного виду творчої роботи, а саме: підміна аналізу та інтерпретації твору переказом; підміна рецензії коментарем або відгуком; відсутність аргументації; фамільярне іменування автора твору по імені-по батькові; надмірна «оригінальність» на шкоду змісту і логіці роботи; неясність позиції рецензента; переважаність рецензії другорядними деталями (зокрема, біографічними та історичними відомостями, які не стають опорними точками аналізу твору); переважання в аналізі твору ідейно-тематичних характеристик

тексту на шкоду увазі до його естетичної сторони; неграмотне або формальне використання понять.

У ході експериментальної роботи студенти виконували ЕТЗ – *написання наукової статті*. Щоб написати хорошу статтю необхідно дотримуватися стандартів побудови загального плану наукової публікації (постановка проблеми, аналіз актуальних досліджень, мета та завдання статті, виклад основного матеріалу, висновки, перспективи подальшого дослідження) та вимог наукового стилю мови (логічність, аргументованість, однозначність викладення основних положень), що забезпечує адекватне сприйняття і оцінку даних читачами.

На стадії підготовки до написання власної наукової статті студенти експериментальної групи ознайомилися із публікаціями провідних науковців і досвідчених викладачів-практиків надрукованих у фахових виданнях. У процесі аналізу статей-взірців студенти отримали завдання визначити основні структурні компоненти наукового твору та зробити список мовних кліше. Студентам було запропоновано порівняти запропоновані статті, знайти їх слабкі й сильні сторони, запропонувати власні варіанти мети, завдань, доповнення інформації або усунення недоліків, навести власні приклади, скорегувати висновки авторів та зробити власні, запропонувати перспективні напрямки подальших наукових розвідок за темою дослідження. На заключному етапі роботи зі статтями-взірцями студенти оцінювали їх за допомогою спільно розроблених контрольно-діагностичних критеріїв. Далі на основі запропонованого уривку – *викладу основного змісту* статті провідного науковця (назва статті і автор свідомо не зазначаються) – було поставлено завдання сформулювати проблему статті, проаналізувати актуальні дослідження із зазначеної тематики, зробити висновки та означити перспективні напрямки подальших наукових розвідок, сформулювати заголовок статті, написати анотацію, визначити ключові слова. Наступним тренувальним кроком було завдання написати *виклад основного матеріалу*, ознайомившись заздалегідь з проблемою дослідження, аналізом актуальних досліджень, метою, завданнями та висновками статті. Такі навчальні вправи надали можливість студентам засвоїти основні структурні компоненти наукових творів та вимоги до їх написання, удосконалити вміння аналізувати, систематизувати, узагальнювати інформацію, аргументувати та доводити свою точку зору з проблеми дослідження.

Наступною стадією експерименту було написання й оцінювання студентами власних наукових статей на загальну тематику «Сучасні інноваційні освітні технології навчання», студенти отримали право вибору теми і мети наукової публікації. У якості «помічників», що

організовували та спрямовували самостійну пізнавально-творчу діяльність студентів був запропонований алгоритмічний припис до підготовки і написання наукової статті та мовно / мовленнєві стандарти-кліше запропоновані Г. Онуфрієнко²¹.

Для подолання допущених помилок і недоліків нами була розроблена пам'ятка для студентів щодо написання наукової статті.

По закінченню написання статей студентам і експериментальних і контрольних груп було запропоновано оцінити власний пізнавально-творчий продукт і роботу одногрупника за допомогою контрольно-діагностичних критеріїв, що входять у склад евристичного тестового завдання. Кінцеве оцінювання наукових творів проводилося спеціально підготовленими експертами (викладачами та магістрантами). Характер відмінностей загальних результатів оцінювання у студентів експериментальних і контрольних груп свідчать на користь самостійної пізнавально-творчої діяльності проведеної з урахуванням вимог, алгоритмічних приписів та критеріїв оцінювання, що виконують функцію «спрямування» зазначеної діяльності студентів у правильне русло. Так, високого рівня під час написання наукових статей у контрольній групі досягли 5% студентів, тоді як у експериментальній групі цей показник у 4 рази (20%) вищий.

Студенти контрольних груп писали статті без попередньої підготовки, хоча мали можливість користуватися збірниками наукових праць з педагогіки у якості взірців. Аналіз наукових творів студентів дозволив виявити такі типові недоліки та помилки: нечітке формулювання назви статті (занадто великий розмір заголовку, невідповідність назви статті її змісту); недостатня інформативність анотації, зміщення акценту з найбільш важливих положень дослідження на менш важливі; недостатня кількість ключових слів; занадто розмите формулювання проблеми дослідження; невміння визначати протиріччя проблеми; надмірний або недостатній аналіз актуальних досліджень; несистемний, алогічний виклад основних положень дослідження; надмірна або недостатня кількість фактичного матеріалу, статистичних даних; підміна аналізу першоджерел їх переказом; порушення граматичних, стилістичних норм; неправильне цитування першоджерел; порушення чинних вимог до оформлення списку використаних джерел; невідповідність висновків меті та поставленим завданням.

²¹ Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : Навчальний посібник з алгоритмічними приписами. 2009. 392 с.

2.3. Діагностико-оцінний компонент

Діагностику й оцінювання навчальної діяльності студентів найчастіше викладач здійснює одноосібно. Студентів, як правило, не залучають до цієї роботи, і вони є лише об'єктами вимірювання, їх не завжди навчають самостійно користуватися зазначеними методами. Критерії, за якими викладач оцінює навчально-пізнавальні досягнення студентів, значною мірою не відомі останнім. Іноді самі викладачі не усвідомлюють застосованих ними мірил, які досить часто є випадковими й залежать від обставин, настрою викладача, що змінюється, його суб'єктивного відношення до особистості студента. Як результат – випускники ВЗО не володіють в повному обсязі формами самодіагностики, самоконтролю й самооцінювання процесу та результатів власної діяльності.

У контексті ідей особистісно зорієнтованого евристичного навчання з пріоритетом пізнавально-творчої самостійності студентів і діагностичного підходу до вимірювання їх навчальних досягнень, проблема контролю й оцінювання мають набути нового змісту: студент перетвориться з об'єкта контрольної-оцінної діяльності викладача на її повноправного суб'єкта, самоконтроль і самооцінювання стати невід'ємними складовими педагогічної діагностики, мають змінитися і пріоритети у розробці критеріїв, показників та рівнів якості пізнавально-творчих (навчальних) здобутків студентів.

Сьогодні, незважаючи на активне впровадження у ВЗО інноваційних освітніх технологій та кредитно-модульної системи навчання, контроль й оцінювання продовжують залишатись формальними та неінформативними. Серед недоліків традиційної системи контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів слід виділити: а) знеособлений характер зазначених процедур; б) нехтування змінами, що відбуваються у внутрішній сфері особистості студента, ігнорування індивідуального просування студента у навчальному процесі; в) використання оцінки як методу покарання (головним об'єктом оцінювання є не знання та досягнення студента, а його вчинки, прогалини у навчально-пізнавальній діяльності та вивченні певного навчального матеріалу); д) контроль та оцінювання лише кінцевого результату, не враховуючи процес його досягнення; ж) одноманітність, стереотипність у методах і формах контролю.

Незважаючи на те, що ідеї самодіагностики, самоконтролю й самооцінювання не нові, практика показує, що їх майже не використовують у вищих навчальних закладах України. Вагомою підставою для цього є недостатня теоретична та практична розробленість проблеми формування умінь студентів проводити вимірювання результатів

власної діяльності особливо в умовах особистісно зорієнтованого евристичного навчання з пріоритетом СПТД. У рамках останньої, педагогічний контроль й оцінювання у проведеному дослідженні носили діагностичний характер, тобто допомагали передбачувати можливі утруднення навчальної діяльності студента та надавали можливість їх своєчасного усунення, а також сприяли розвитку пізнавально-творчих умінь особистості того, хто навчається.

Враховуючи базовий принцип евристичного навчання – принцип суб'єктності, рівноправних відносин між викладачем та студентами, останні приймали активну участь і в контрольно-оцінній діяльності (з діагностичним компонентом). Отже, у рамках предмету дослідження, вважали за доцільне таке співвідношення провідних понять: самодіагностика – самоконтроль – самооцінювання, де складові зазначеного ланцюжка існували у діалектичній єдності і взаємодоповнювали одна одну. На підтвердження даного твердження, зазначимо, що діагностика виконувала контролюючу функцію, контроль – діагностичну, а логічним завершенням цих процедур було об'єктивне оцінювання.

У процесі навчальної діяльності в цілому і самостійної пізнавально-творчої діяльності зокрема, її суб'єкт-студент через свої відчуття і сприйняття отримував інформацію про досягнуті результати. Таким чином забезпечувався зворотній зв'язок.

Зворотній зв'язок дозволяв порівнювати уявний образ бажаного результату навчально-пізнавальної діяльності з тим, що реально виходить по її завершенні. Результати порівняння того, що передбачалося одержати, і того, що вийшло, були основою для прийняття одного з трьох можливих варіантів рішення: 1) про продовження діяльності, якщо це інформація про проміжний результат і вона збігається з тим, що очікувалося отримати на даному етапі виконання діяльності; 2) про закінчення діяльності, якщо це інформація про підсумковий результат і вона збігається з очікуваним або досить близька до очікуваного, щоб вважати виконання діяльності успішним; 3) про корекцію діяльності, якщо інформація про отриманий результат (проміжний або підсумковий) не узгоджується з очікуваним.

Таким чином, в структуру самоконтролю (внутрішнього контролю) навчально-пізнавальної діяльності входили три обов'язкові компоненти: 1) образ бажаного результату діяльності; 2) процес звірення цього образу з реально отримуваним результатом;

3) прийняття рішення про продовження, корекцію або закінчення діяльності.

У наведеній вище тріаді (самодіагностика – самоконтроль – самооцінювання) заключним елементом виступає термін «самооцінювання»,

який на відміну від поняття «самооцінка», залишається практично нерозкритим феноменом сучасної вузівської (і не тільки вузівської) освіти. Теорія самооцінки, що розуміється як «уявлення людини про своє відчуття власної важливості й оцінювання себе і власних якостей, почуттів, достоїнств і недоліків»²² не втрачає актуальності вже багато років. Самооцінювання ж не достатньо розроблене навіть на рівні концепту.

Важливим питанням була ступінь валідності самооцінювання. Остання означає узгодженість з судженням викладача, що традиційно вважається золотим стандартом, або середнім рейтингом (зазвичай середнє арифметичне значення, що визначається декількома «суддями» і є більш об'єктивним).

Максимальна узгодженість між оцінками викладача та студента досягалася лише тоді, коли студентів навчили правильно оцінювати свою роботу, коли студенти володіли знаннями про зміст об'єкту діагностики й оцінювання, коли студенти дізнавалися, що бал за результатами самооцінювання буде порівнюватися з оцінкою вчителя, однокласників або експертів.

Ще однією з системних помилок процедури самооцінювання було те, що студенти включали у оцінювання своїх робіт інформацію, яка не доступна для викладача. Так, один студент небезпідставно зазначив: «Викладач бачить лише результат Вашої діяльності. Він порівнює його з результатами інших студентів у групі. І лише Ви знаєте скільки зусиль доклали до виконання завдання».

Постало доцільне питання, що слід зробити, щоб врахувати під час дуже часто «невидимі», але надзвичайно вагомні зусилля студентів? У рамках нашого дослідження ми дійшли висновку, що вкрай необхідно вимірювати процес виконання завдання за визначеними нами критеріями: 1) організація діяльності щодо розв'язання ЕТЗ (складання плану діяльності, визначення основних етапів діяльності, дотримання термінів виконання ЕТЗ); 2) уміння ставити запитання (кількість поставлених пізнавальних запитань у процесі розв'язання ЕТЗ та під час консультацій з викладачем, якість пізнавальних запитань); 3) робота з науковою літературою (кількість опрацьованої літератури та якість її анутовання, оформлення списку використаних джерел у відповідності до чинних вимог); 4) кількість і якість відвіданих консультацій.

Наведемо для прикладу критерії тестової діагностики й оцінювання достатньо розповсюдженого виду відкритого завдання такого, як усна доповідь студента за фаховим спрямуванням (табл. 3). Необхідно

²² Самооценка. URL: <http://ru.wikipedia.org>.

зазначити, що, наведена нижче таблиця, з одного боку, виконує контролюючу функцію, а, з іншого, є навчальним засобом планування, корегування, вдосконалення та прогнозування самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів.

Представлена таблиця 5 діагностики й оцінювання усної доповіді студента за фаховим спрямуванням дає можливість різнопланово вимірювати не лише зовнішній творчий продукт (зміст та форму наукової доповіді, кількість граматичних або лексичних помилок), але й внутрішні результати (когнітивні, креативні та оргдіяльнісні вміння) СПТД студентів.

Слід підкреслити, що пріоритет у виборі теми, мети та завдань для вищезгаданого виду евристичного тестового завдання надається самим студентам, адже тільки в умовах самостійного створення важливого для особистості продукту, обраного за власним бажанням, можна сподіватися на активні зусилля суб'єкта навчання в освоєнні основних теоретичних та практичних аспектів теми.

Суттєвою відмінністю самостійної діяльності студентів під час виконання даного евристичного тестового завдання є те, що вона не ізольована від інших суб'єктів навчання (як це відбувається під час виконання тестового завдання закритого типу), але й підтримується і посилюється постійною інтенсивною творчою взаємодією з викладачем, товаришами та засобами інформації.

Таблиця 3

Критерії тестової діагностики й оцінювання усної доповіді за фаховим спрямуванням

Студент (ППП) _____ Дата _____
 Група _____ Курс _____
 Тема доповіді _____

Критерії	Само-діагностика та самооцінка			Діагностика та оцінювання однокласником			Діагностика та оцінювання викладачем			Комментар
	2	1	0	2	1	0	2	1	0	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Композиційна структура доповіді (вступ, основна частина, заключна частина)										

Продовження таблиці 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
2. Чітке визначення теми доповіді										
3. Формулювання висновків										
4. Додержання змістових меж та ідейної спрямованості доповіді										
5. Розкриття всіх поставлених завдань										
6. Інформативність доповіді (наявність нової інформації, нові способи розв'язання суперечностей)										
7. Наведення влучних прикладів та посилання на першоджерела										
8. Логічність та послідовність наведення тез та аргументів										
9. Уміння представляти та обстоювати аргументи										
10. Впевненість та невимушеність дій доповідача										
11. Особистісний контакт з аудиторією										
12. Мовленнєве оформлення (темп мовлення; гучність мовлення; інтонаційна доцільність і яскравість)										

Закінчення таблиці 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
13. Грамотність та лексичне забарвлення доповіді										
14. Доречне використання та обґрунтоване коментування наочності:										
Максимальна кількість балів – 28										
Кількість балів набрана студентом										
Всього										

Максимальна кількість балів та кількість критеріїв діагностики й оцінювання наукової доповіді може змінюватися викладачем в залежності від запланованої кількості балів за творчу роботу з тієї чи іншої навчальної дисципліни. Так, наприклад, якщо студент презентує доповідь англійською мовою, то критерії мають включати в себе лексичний і граматичний аспекти у більш розгорнутому виді.

Критеріальна основа евристичного тестового завдання дає можливість організувати не лише зворотній зв'язок у процесі навчання, але й провести само- та взаємо- діагностику й оцінювання. При цьому загальна оцінка доповіді студента за фаховим спрямуванням виводиться як середнє арифметичне трьох оцінок (самооцінки, оцінки одногрупника та викладача). Таким чином досягається максимальна об'єктивність процедури діагностики й оцінювання результатів творчої діяльності студента.

У ході експерименту дійшли висновку, що самооцінювання достатньо позитивно впливає на навчальні досягнення студентів, якщо останні заздалегідь проінструктовані викладачем щодо методики його застосування.

Студенти експериментальних груп під час опитування зазначили, що позитивно відносяться до самооцінювання (у порівнянні з оцінюванням, що проводиться лише викладачем) і виділили такі його переваги: 1) використовуючи самооцінювання, студенти краще розуміють, що від них вимагається, так як вони самі приймають участь у розробці комплексу контрольно-діагностичних критеріїв; 2) студенти вважають врахування балу за результатами самооцінювання у кінцеву оцінку за виконану роботу більш чесним, тому що остання включає такий вагомий критерій як зусилля, які студент доклав до виконання завдання (ця складова як правило не враховується викладачем підчас

оцінювання); 3) самооцінювання дозволяє студентам проаналізувати перебіг самостійної діяльності, скорегувати мету, завдання, визначити причини помилок, недоліків, утруднень, тим самим покращити якість роботи, що виконується.

Процедура самооцінювання також дозволила студентам сконцентрувати увагу на власних досягненнях, надала можливість порівняти їх з попередніми своїми досягненнями, а не досягненнями інших студентів, що значно мотивувало студентів до навчальної діяльності пізнавально-творчого характеру.

Повідомляючи критерії оцінювання студентам, викладач робив свої вимоги більш зрозумілими для студентів, акцентуючи увагу на вагоміших деталях навчання в цілому або завдання зокрема. У результаті процес навчання був більш цілеспрямованим та продуктивним. Обговорення результатів самооцінювання студента з викладачем надавало останньому інформацію щодо способу мислення студента, його утруднень. Отримана інформація успішно використовувалась викладачем для зміни тактики навчання.

Технологія студентського самооцінювання достатньо широко використовується у зарубіжних навчальних закладах. Нажаль в Україні подібна практика дуже часто залишається поза увагою освітян.

Вирішення цієї проблеми пов'язане з цілеспрямованим включенням студентів у процедуру самооцінювання. Для цього було використано стратегією, яка складається з 4 етапів: 1) залучення студентів до розробки контрольної-діагностичних критеріїв оцінювання; 2) навчання студентів користуватися цими критеріями (на прикладі оцінювання запропонованої викладачем пізнавально-творчої роботи); 3) залучення студентів до аргументованого обговорення розбіжностей у оцінках отриманих в процесі внутрішнього оцінювання (самооцінювання) та зовнішнього оцінювання (оцінювання інших студентів (взаємооцінювання) та оцінювання викладача); 4) допомагати студентам використовувати отримані дані для розробки подальших корекційних дій.

Проведений експеримент показав, що оволодіння студентами навичками самоконтролю і самооцінювання, відкритість критеріїв вимірювання навчальних досягнень, гласність оцінки знизили конфліктність навчання, створили ситуацію успіху, допомогли у формуванні позитивної Я-концепції особистості студента.

ВИСНОВКИ

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти провідною складовою навчального процесу визнається *самостійна пізнавально-творча діяльність*, яка у нашому дослідженні визначається як завершений

процес самостійного мотивованого цілепокладання, створення і діагностики студентами власних особистісно значимих творчих освітніх продуктів.

У дослідженні встановлено доцільність залучення тестового контролю для діагностики пізнавально-творчих досягнень студентів і розроблено дидактичні концептуальні положення евристичного тестування.

На основі зазначених концептуальних положень евристичного тестування розроблено авторський контрольний-діагностичний засіб вимірювання перебігу та результатів самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів – *евристичне тестове завдання (ЕТЗ)*. Останнє містить дві складові: навчальну й контрольний-діагностичну і розглядається, з одного боку, як навчальне завдання відкритої форми, що передбачає створення студентом значимих для нього професійно спрямованих творчих освітніх продуктів, а з іншого, як ефективний діагностичний інструментарій із комплексом необхідних критеріїв і показників для об'єктивної, надійної тестової діагностики й оцінювання перебігу та результатів самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів при освоєнні ними гуманітарних дисциплін.

Представлено теоретичні основи дидактичної технології комплексного тестового контролю самостійної пізнавально-творчої (евристичної) діяльності студентів, яка побудована: а) на особистісно-діяльнісному й системному підходах до організації та діагностики навчального процесу; б) на основоположних ідеях евристичного навчання, які стверджують значимість особистих продуктів студентів та їх критеріально-діагностичного вимірювання; в) на концепціях евристичного тестування, принципово відмінного від репродуктивних тестів, яке має стати основою сучасної дидактичної діагностики; г) на аргументації дієвості евристичних тестових завдань (ЕТЗ) для розвитку пізнавально-творчої активності студентів, для ефективного формування найважливіших професійно-творчих умінь майбутніх фахівців.

Доведено, що дієвість та ефективність дидактичної технології комплексного тестового контролю самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів у навчанні гуманітарних дисциплін забезпечується чіткою організацією навчальної діяльності як викладача (керуючого суб'єкта), так і студента (діючого суб'єкта) та передбачає такі компоненти: 1) мотиваційно-цільовий; 2) операційно-діяльнісний; 3) діагностико-оцінний.

На початку експерименту виявлено, що студенти майже не володіють умінями об'єктивної самодіагностики, адекватної самокорекції перебігу та результатів власної пізнавально-творчої діяльності. Але при систематичній роботі викладачів-експериментаторів над формуванням цих важливих умінь, студенти поступово оволодівали

комплексом контрольно-діагностичних критеріїв та показників для об'єктивного, надійного та оперативного вимірювання якості зовнішнього (матеріалізованого) та внутрішнього (когнітивні, креативні, оргдіяльнісні уміння) творчого освітнього продукту, якості перебігу зазначеної діяльності. Кінцеве вимірювання рівня оволодіння студентами контрольно-діагностичним інструментарієм показали значний приріст (з 8% до 43% у експериментальних групах).

Аналіз результатів експерименту довів, що студенти експериментальних груп продемонстрували більш високу якість перебігу самостійної пізнавально-творчої діяльності і, як результат, ефективно оволоділи евристичними (когнітивними, креативними та оргдіяльними) вміннями, створювали якісніші матеріалізовані творчі освітні продукти. Кількість студентів, які досягли високого й достатнього рівня якості виконання евристичних тестових завдань зросла майже вдвічі й досягла 72% (у порівнянні із 37% на початку експерименту).

Таким чином, дієвість авторської технології підтвердилася рядом досягнутих показників самостійної діяльності студентів пізнавально-творчого характеру. Студенти оволоділи евристичними методами навчання, ознайомилися зі специфікою евристичних тестових завдань (ЕТЗ) і як результат навчилися створювати якісні творчі освітні продукти (твори, анотації, рецензії статей провідних науковців, власні наукові статті, усні доповіді фахового спрямування, наукові реферати тощо), опанували діагностичну складову ЕТЗ.

Тестовий контроль за допомогою ЕТЗ разом з фіксацією змін у динаміці якості самостійної пізнавально-творчої діяльності здатен допомогти викладачу звернути увагу студентів на ті можливості, які ними не до кінця використані, підтримати позитивну мотивацію, спрямувати на самостійну постановку нової навчальної мети.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми педагогічної тестової діагностики пізнавально-творчої діяльності, яка має на сьогодні зайняти вагоме місце у професійній освіті. Перспективною, на нашу думку, залишається, зокрема, більш детальна розробка змісту і структури професійно спрямованих освітніх продуктів з достатніми і чіткими критеріями їхньої комплексної діагностики. Важливим вбачається включення в навчальні плани ВЗО спеціальних курсів з педагогічної діагностики навчальних досягнень студентів як важливого засобу підвищення якості професійної освіти та творчої самореалізації особистості.

АНОТАЦІЯ

У дослідженні з'ясовано дидактичні концептуальні положення евристичного тестування, на основі яких розроблено авторський засіб

тестового контролю самостійної пізнавально-творчої діяльності – евристичне тестове завдання (ЕТЗ), що являє собою, по-перше, навчальне завдання, метою якого є створення студентом особистісно значимих творчих освітніх продуктів, а по-друге, достатньо об'єктивний, надійний та оперативний контроль-діагностичний інструментарій для вимірювання пізнавально-творчих здобутків студентів. Виявлено, що за допомогою евристичних тестових завдань можна всебічно вимірювати якість зовнішніх матеріалізованих творчих освітніх продуктів (творів, зокрема педагогічних творів-роздумів, наукових доповідей фахового спрямування, тез наукових доповідей, рецензій, анотацій статей провідних науковців, професійно спрямованих рефератів тощо). Крім того, критеріально-діагностична складова ЕТЗ допомагає визначити якість внутрішніх творчих освітніх продуктів (зокрема, когнітивних, креативних, оргдіяльнісних умінь) та перебігу навчальної діяльності.

Випробувана авторська технологія комплексного тестового контролю перебігу та результатів самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів у навчанні гуманітарних дисциплін підтвердила припущення про те, що глибоке занурення особистості у пізнавально-творчу діяльність самостійного характеру в процесі виконання евристичних тестових завдань, теоретичне освоєння та систематичне проведення як викладачем, так і самим студентом-творцем, контроль-діагностичних процедур оцінювання творчих освітніх здобутків, суттєво підвищують рівень пізнавально-творчих досягнень студентів, сприяють своєчасній корекції допущених недоліків і помилок.

Евристичне тестове завдання як контроль-діагностичний інструмент довело свою ефективність за рахунок: 1) реалізованого права студентів на свідомий вибір теми, змісту, форми, засобів, методів та механізмів пізнавально-творчої діяльності; 2) застосування критеріально-діагностичного підходу до вимірювання результатів діяльності; 3) впровадження обґрунтованого самооцінювання студента й успішності його зусиль з корегування помічених помилок і недоліків; 4) оцінювання не тільки завершеного матеріального зовнішнього продукту та внутрішніх змін у когнітивній, креативній та оргдіяльнісній сферах, але й якості перебігу самостійної пізнавально-творчої діяльності.

Література

1. Беспалько В. П. Природосообразная педагогика. 2008. 512 с.
2. Іонова О. М. Види, авторські дидактичні системи навчання. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. пос. 2010. С. 179–223.

3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. 2005. 272 с.
4. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : навч. посібник. 2005. 224 с.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. 2005. 816 с.
6. Цыкин В. А. Синергетика и образование : новые подходы : монография / В. А. Цыкин, А. В. Брижатый. 2005. 276 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология. 2004. 384 с.
8. Король А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект. 2009. 260 с.
9. Лазарев М. О. Творча самореалізація майбутнього вчителя в евристично-модульному навчанні. 2005. С. 117–151.
10. Хуторской А. В. Современная дидактика. 2001. 536 с.
11. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : посібник. 1998. 204 с.
12. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу. 2000. С. 8–13.
13. Лозова В. І. Педагогічний експеримент. 2008. 142 с.
14. Плохута Т. М. Евристичне тестове завдання як ефективний засіб діагностики й оцінювання самостійної пізнавально-творчої діяльності студентів. 2011. С. 97–107.
15. Морозов А. В. Деловая психология. 2000. 576 с.
16. Bloom В. Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. 1956. P. 187–215.
17. Загашев И. О. Умение задавать вопросы. URL: <http://evolkov.net/questions/Zagashhev.I.Question.skill.html>
18. King A. Inquiry as a tool in critical thinking. 1994. P. 13–38.
19. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : навчальний посібник з алгоритмічними приписами. 2009. 392 с.
20. Семенов О. М. Культура наукової української мови. 2010. 216 с.
21. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : навчальний посібник з алгоритмічними приписами. 2009. 392 с.
22. Самооценка. URL: <http://ru.wikipedia.org>.

Information about the author:

Plokhuta Tetiana Mykolaivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Teacher at the Department of Foreign Languages

Sumy State University

29, Ivan Sirko str., 40034, Ukraine