

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

О.В. ОНОПРІЄНКО

**ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ  
ЗАСАДИ  
КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ  
НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*МОНОГРАФІЯ*

УДК 373.3.091.26.02

О65

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України  
(Протокол №11 від 23 листопада 2020 року).*

**Науковий консультант:** Бібік Надія Михайлівна — доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України.

**Рецензенти:**

**Олег Михайлович Топузов** — доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України.

**Валерій Григорович Редько** — доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

**Тетяна Леонідівна Опалюк** — доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

#### НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Онопрієнко Оксана Володимирівна

**ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ  
КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ  
ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

МОНОГРАФІЯ

Верстка — Мирончик Ю. П.  
Обкладинка — Лук'яненко Л. В.

Підписано до друку 25.11.2020 р. Формат.  
Гарнітура Minion. Друк офсетний. Папір офсетний.  
Ум. друк. арк..  
Наклад 300 прим  
Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців. 52-а, корп. 2  
Тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК №3563 від 28.08.2009 р.

#### **Онопрієнко О. В.**

Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів : монографія / Онопрієнко Оксана Володимирівна. — Київ: Педагогічна думка, 2020. — 400 с.

ISBN 978-966-644-553-0

У монографії розкриті дидактико-методичні засади здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у контексті реалізації новітніх функцій контрольно-оцінювальної діяльності. Визначений змістовий діапазон навчальних досягнень учнів початкової школи в проекції нової освітньої парадигми; розроблені критерії та показники вимірювання навчальних та особистісних досягнень учнів молодшого шкільного віку. Описано методику створення інструментів вимірювання освітніх результатів на різних етапах процесу навчання.

Для науковців, викладачів закладів вищої педагогічної освіти, учителів, здобувачів вищої освіти, авторів підручників і посібників для початкової школи.

УДК 373.3.091.26.02

# Зміст

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ</b> .....	4
<b>ВСТУП</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ 1. НАВЧАЛЬНІ ДОСЯГНЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК КАТЕГОРІЯ ДИДАКТИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ</b>	
1.1. Феномен навчальних досягнень: дидактична і психологічна характеристики сутності .....	17
1.2. Структурна характеристика навчальних досягнень молодших школярів. ....	44
1.3. Змістовий діапазон навчальних досягнень учнів початкової школи в проекції нової освітньої парадигми .....	64
1.4. Якість навчальних досягнень учнів: теоретичний аналіз сутності. ....	84
Список використаних у розділі джерел .....	97
<b>РОЗДІЛ 2. РЕСУРСИ ФОРМУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</b>	
2.1. Еволюція змісту освіти у початковій школі .....	110
2.2. Провідні функції освітніх галузей у результатах компетентісно орієнтованої освіти .....	128
2.3. Ресурси формування обов'язкових і очікуваних результатів навчання. ....	134
Список використаних у розділі джерел .....	144
<b>РОЗДІЛ 3. СКЛАДНИКИ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</b>	
3.1. Проблема контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів: ідеї та підходи до реалізації. ....	157
3.2. Складники та функції контрольно-оцінювальної діяльності в початковій освіті: стан реалізації і перспективи розвитку .	168
3.3. Форми, методи та засоби контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. ....	201
Список використаних у розділі джерел .....	237

## **РОЗДІЛ 4. ВИМІРНИКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

4.1. Дидактико-методичні вимоги до розроблення інструментарію оцінювання результатів навчання: світовий досвід та вітчизняний контекст . . . . .	249
4.2. Методика конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів . . . . .	262
4.3. Методика розроблення інструментарію для технології вхідного діагностування навчальності учнів. . . . .	284
4.4. Методика конструювання інструментарію підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів . . . . .	294
4.5. Методика конструювання інструментарію оцінювання для державної підсумкової атестації . . . . .	310
Список використаних у розділі джерел . . . . .	324
ВИСНОВКИ . . . . .	331
ДОДАТКИ . . . . .	341
СЛОВНИК ТЕРМІНІВ І ПОНЯТЬ . . . . .	395

### **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

ДС — Державний стандарт
ІКТ — інформаційно-комунікативні технології
МОН України — Міністерство освіти і науки України
НАПН України — Національна академія педагогічних наук України
НРК — Національна рамка кваліфікацій
НУШ — Нова українська школа
ТОП — типова освітня програма
УЦОЯО — Український центр оцінювання якості освіти
PIRLS — Progress in International Reading Literacy Study (Міжнародне дослідження якості читання і розуміння тексту)
PISA — Programme for International Student Assessment (Міжнародна програма з оцінювання освітніх досягнень учнів)
TIMSS — Trends in International Mathematics and Science Study (Міжнародне порівняльне дослідження якості природничо-математичної освіти учнів 4-х і 8-х класів)



# ВСТУП

Тенденції розвитку сучасного суспільства визначають пріоритетні напрями модернізації загальної середньої освіти, насамперед пов'язані із забезпеченням її якості. Зміна типу культури діяльності та пріоритетів соціуму зумовила затребуваність самостійної, активної, критично мислячої, відповідальної, здатної до взаємодії з іншими особистості. Такі обставини викликали орієнтацію системи освіти на оволодіння учнями широкого спектру результатів навчання функціонального характеру.

Упродовж останнього двадцятиліття періодично загострювалась увага держави і педагогічної спільноти до питань удосконалення контролю й оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти як важливого чинника, що впливає на її якість.

Як свідчать наукові педагогічні дослідження й досвід освітянської практики, в ході оцінювання якості навчальних досягнень недостатньо орієнтуватися лише на рівень засвоєння учнями предметних знань і вмінь. У визначенні освітніх результатів необхідно враховувати особистісні досягнення дитини, різні види досвіду, які виявляються не лише в типових навчальних обставинах, а й у проблемних ситуаціях, що трапляються в повсякденні.

Ці висновки підтверджуються положеннями науково-аналітичної доповіді НАПН України «Про зміст загальної середньої освіти» (2015 р.), у якій підкреслено, що «оцінювання якості початкової освіти на всіх рівнях контролю як система ще не склалася... Оскільки компетентність є особистісним надбанням, треба створювати у навчанні такі умови, щоб зовнішній контроль і оцінювання з боку вчителя поступово доповнювався систематичним і ефективним внутрішнім контролем і оцінюванням учнів через самоконтроль і самооцінювання, взаємоконтроль і взаємооцінювання. За цих умов дитина починає себе усвідомлювати суб'єктом учіння, який теж відповідає за якість своєї праці». Отже, упорядкування системи контролю й оцінювання особистісно значущих результатів навчання належить до визначальних проблем сучасного етапу функціонування і розвитку початкової освіти.

Упровадження в початкову освіту державних стандартів у 2011 і 2018 роках зумовили спрямованість навчання на досягнення не лише предметних результатів, а й надпредметних, що виходять на рівень

компетентностей. Науковими дослідженнями вітчизняних учених Т.М. Байбари, Н.М. Бібік, В.І. Бондаря, М.І. Бурди, О.І. Локшиної, О.І. Ляшенка, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, О.М. Топузова та інших доведено, що компетентність за своєю суттю є особистісною і діяльнісною характеристикою дитини.

Згідно з теорією діяльності (Давидов В.В., Ельконін Д.Б., Леонтьєв О.М., Репкін В.В.), період навчання дітей на першому ступеню освіти є сенситивним для формування в учнів комплексу навчальних дій надпредметного характеру, які впливають на якість навчальних досягнень. До їх числа належать зокрема дії контролю та самоконтролю, оцінювання та самооцінювання, які дозволяють учням займати позицію активних суб'єктів освітньої діяльності. Водночас, у масовій практиці такі учнівські функції не набули реального втілення, тож наявна практика контролю й оцінювання потребує ґрунтовного вдосконалення.

Спостереження за практикою роботи початкових шкіл показали, що контроль і оцінювання переважно являють собою набір численних неузгоджених дій з перевірки вибіркового результату навчання. У зв'язку з цим важливо уточнити сутність поняття навчальних досягнень, виробити дидактико-методичні засади визначення їх рівня; проаналізувати методичні підходи до контролю й оцінювання досягнень; вивчити зарубіжний досвід контрольно-оцінювальної діяльності та на основі цього дійти висновків про можливість адаптування такого досвіду для вітчизняної початкової школи. Відзначимо, що наразі надто дискусійними залишаються питання доступного для віку змісту освіти, збалансованості контрольно-оцінювальних процедур щодо навчальних та особистісних результатів навчання.

Це загострює актуальність розроблення дидактико-методичних вимог до побудови інструментарію оцінювання, який би забезпечував вимірювання всього спектру навчальних досягнень учнів у ході здійснення різних видів контролю за участі всіх суб'єктів освітнього процесу.

Досі практика визначення якості освітніх результатів у початковій школі головним чином спиралася на адміністративні рішення закладів освіти або органів управління освітою стосовно визначення форм, обсягів і змісту об'єктів перевірки. Зібрана інформація здебільшого подавалася у кількісному вимірі, що не дозволяло здійснити об'єктивний аналіз якості навчальних досягнень учнів на різних етапах навчання у початковій школі, з'ясувати позитивні та негативні

чинники впливу на якість, скоригувати педагогічні дії щодо поліпшення стану. Кілька останніх років, навпаки, характеризують свободу вчителства у здійсненні контролю й оцінювання, що породило ситуацію невизначеності та розгубленості вчителів. З огляду на зазначене особливої уваги потребує оновлення важливої функції педагогічної діяльності вчителя — розроблення і використання вимірників результатів навчання з орієнтацією на дітей конкретного класу, врахування даних контролю й оцінювання для аналізу, інтерпретації і наступного проєктування дидактичного процесу.

Вивчення ситуації, що склалася у сфері контрольно-оцінювальної діяльності, засвідчують актуальність дослідження сучасних дидактико-методичних засад здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку як визначального аспекту забезпечення якості початкової освіти.

Аналіз педагогічних і психологічних джерел дає підставу стверджувати, що на різних етапах розвитку системи освіти контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів займали важливе місце в наукових дослідженнях і відображали наповнення цих етапів. У процесі розвитку дидактики загальноосвітньої школи уточнювалися уявлення про компоненти змісту освіти та рівень опанування ними в початковій школі; про функції контролю й оцінювання, про ефективні підходи до їх здійснення; вивчався вплив оцінювання на формування особистості дитини тощо. Результати цих досліджень і накопичений педагогічний досвід у кінці ХХ — на початку ХХІ століття забезпечили можливість істотних змін у теорії змісту освіти та в практиці контролю й оцінювання. Так, поняття навчальних досягнень було суттєво розширено: до їх числа крім предметних знань і вмінь було віднесено оволодіння компонентами навчальної діяльності (Божович О.Д., Давидов В.В., Савченко О.Я., Цукерман Г.О.); услід за зарубіжною практикою у вітчизняній дидактиці вперше до поля освітніх досягнень увійшло поняття компетентності (Бібік Н.М., Локшина О.І., Луговий В.І., Ляшенко О.І., Овчарук О.В., Савченко О.Я. та ін.). Відтак, параметри досягнень розширилися за рахунок способів діяльності, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісних ставлень тощо (Байбара Т.М., Загвязинский В.І., Краєвський В.В., Кодлюк Я.П., Савченко О.Я., Хурторської А.В., Шишов С.Є. та ін.).

Від початку нинішнього століття ефективно розвивалася методологія педагогічних вимірювань (Аванесов В.С., Биков В.Ю., Жук Ю.О., Лукіна Т.О., Ляшенко О.І., Подмазін С.І., Романенко Ю.А. та ін.),

здійснювались розроблення і перевірка стандартизованих контрольно-вимірювальних матеріалів, що відображено, наприклад, у роботах І.Є. Булах, Л.С. Ващенко, В.І. Звоннікова, В.С. Кіма, М.Р. Мруги, З.В. Рябової, В.П. Сергієнка та інших дослідників. Розроблялася ідея моніторингових досліджень як необхідної умови управління якістю освіти (Болотов В.А., Кальней В.А., Ковальова Г.С., Михайлов Є.І., Репкін В.В., Третякова Т.В., Шишов С.Є. та ін.).

Процес навчання як цілісна педагогічна система, що охоплює комплекс взаємопов'язаних діяльностей учня й учителя, досліджений і відображений у роботах з дидактики Ю.К. Бабанського, В.І. Бондаря, І.В. Зайченка, І.Я. Лернера, І.В. Малафіїка, О.Я. Савченко та ін.; у психологічних працях П.Я. Гальперіна, О.К. Дусавицького, В.В. Давидова, С.Д. Максименка, В.В. Репкіна, О.В. Скрипченка та ін. У цій системі одним із визначних складників є контрольно-оцінювальна діяльність.

Набуття чинності Законів України «Про освіту» і «Про повну загальну середню освіту» зумовили перегляд складників досягнень — відтак вони подані в навчальних і особистісних характеристиках. Така класифікація відображена в документах, що визначають результати освіти молодших школярів, однак критерії і показники, що забезпечують їх об'єктивну інтерпретацію, педагогічній спільноті досі не надані.

Імплементация засадничих положень, на яких нині ґрунтується реформа освіти — Нова українська школа, зумовили зміни видів контролю й оцінювання. Наразі в початковій школі здійснюється формувальний і підсумковий контроль, разом із тим залишалися невирішеними важливі питання теоретичного й методичного толку, принципові для конструювання змісту, організації і подальшої інтерпретації результатів оцінювання досягнень на нових засадах.

Результати вивчення теоретичних підходів до проблеми контролю й оцінювання, реального стану практики початкової освіти дозволили виявити ряд суперечностей між:

- прагненням педагогічної спільноти до осучаснення змісту освіти та відсутністю чіткої номенклатури об'єктів контролю й оцінювання;
- залежністю якості освіти від системи контрольно-оцінювальної діяльності та відсутністю зв'язку між одержуваними результатами і їх впливу на дидактичний процес;
- необхідністю формування компонентів змісту освіти у початковій школі та недостатнім дидактико-методичним забезпеченням цього процесу;

— сучасними вимогами до реалізації новітніх функцій контроль-но-оцінювальної діяльності та відсутністю адекватного ситуації інструментарію вимірювання результатів навчання.

Наявність виявлених суперечностей зумовили необхідність вирішення низки проблем, які увійшли в поле нашої дослідницької уваги.

1. Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) орієнтує на досягнення ключових компетентностей як основних результатів навчання і обов'язкових об'єктів підсумкового оцінювання. Однак не всі досягнення молодших школярів вимірюються компетентностями. У Законі України «Про освіту» до числа результатів початкової школи віднесено знання, уміння, навички, емоційно-ціннісні ставлення, досвід творчої діяльності та інші надбання особистості молодшого школяра. Тому необхідно чітко визначити, які компоненти змісту освіти підлягають контролю й оцінюванню; які параметри дозволять об'єктивно визначити рівень сформованості в учня початкової школи компетентностей; які теоретичні засади дозволять схарактеризувати особистісні надбання учнів.

2. Реалізація методологічного положення, що досягнення учнями обов'язкових і очікуваних результатів навчання є суттєвим чинником забезпечення якості освіти, можлива, якщо буде розроблено відповідне навчально-методичне забезпечення. Проблема полягає в тому, що досі освітній простір початкового навчання наповнений підручниками і навчальними посібниками, де розгорнені методичні системи, орієнтованими переважно на формування в учнів результатів знанієвого характеру, отже їх не можна вважати ресурсом навчальних досягнень нової якості.

3. На сучасному етапі розвитку початкової школи є актуальним обґрунтування методичних підходів до конструювання контроль-но-оцінювальної діяльності в умовах особистісно орієнтованого навчання. Це пов'язано з тим, що оцінювання навчальних досягнень традиційно будується з огляду на «середньостатистичні» пізнавальні можливості учнів, що ускладнює реалізацію дидактичного принципу диференціації у навчанні й не дозволяє оцінювати індивідуальний прогрес дитини.

4. Контроль і оцінювання навчальних досягнень потребує переходу на принципово новий рівень педагогічної діяльності — кожен учитель функціонально зобов'язаний самостійно розробляти інструментарій оцінювання, в побудові якого будуть ураховані особливості освітньої програми закладу освіти; специфіка методичних систем, які реалізуються у процесі навчання; суб'єктні характеристики учнів,

що впливають на обсяг і складність навчального матеріалу, темп навчання тощо. Для цього необхідно розробити дидактико-методичні засади побудови інструментарію оцінювання, що дозволить здійснювати різні види контролю, оперативно реагувати на обставини, які спричиняють зміни в освітньому процесі.

Актуальність, теоретична і практична значущість проблеми, наявні суперечності і потреба в осучасненні її наукових смислів зумовили визначення **теми дослідження** «Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів».

Роботу виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень відділу початкової освіти імені О.Я. Савченка Інституту педагогіки НАПН України як складник таких комплексних тем: «Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі» (01.01.2010 — 31.12.2013 рр.), державний реєстраційний номер 0110U001154; «Дидактичне моделювання організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі» (01.01.2014 — 31.12.2016 рр.), державний реєстраційний номер 0114U003129; «Дидактико-методичний супровід компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі» (01.01.2017 — 31.12.2019 рр.), державний реєстраційний номер 0117U000048; «Технології компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі» (розпочато 01.01.2020 р.), державний реєстраційний номер 0120U100393. Тему дослідження затверджено рішенням вченої ради Інституту педагогіки НАПН України (протокол №5 від 26.05.2014 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №6 від 17.06.2014 р.).

**Об'єкт дослідження** — контроль і оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання учнів початкової школи.

**Предмет дослідження** — дидактико-методичний супровід контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи.

**Мета дослідження** полягає в науковому обґрунтуванні дидактико-методичних засад здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, розробленні методики створення інструментів вимірювання освітніх результатів на різних етапах процесу навчання.

Відповідно до мети в дослідженні розв'язуються такі **завдання**:

1. Теоретично обґрунтувати феномен навчальних досягнень молодших школярів як аспект якості початкової освіти й об'єкт контролю.

## Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

2. Визначити змістовий діапазон навчальних досягнень учнів початкової школи в проєкції нової освітньої парадигми.

3. На основі аналізу еволюції змісту початкової освіти виявити ресурси формування обов'язкових і очікуваних результатів навчання.

4. Визначити провідні функції освітніх галузей та зумовлені ними результати навчання.

5. Розробити дидактичні й методичні засади реалізації складників контрольно-оцінювальної діяльності на різних етапах процесу навчання.

6. Теоретично обґрунтувати й розробити показники рівнів сформованості особистісних характеристик учнів початкової школи.

7. Розробити й упровадити в практику методику створення вимірників навчальних досягнень молодших школярів для різних контрольно-оцінювальних процедур.

8. Підготувати ресурсне забезпечення для здійснення дидактико-методичного супроводу контрольно-оцінювальної діяльності в Новій українській школі.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали фундаментальні праці, що розкривають питання:

- теорії навчання як цілісної педагогічної системи (Бабанський Ю.К., Байбара Т.М., Бондар В.І., Зайченко І.В., Лернер І.Я., Малафійк І.В., Савченко О.Я.);
- психологічної теорії навчальної діяльності молодшого школяра (Гальперін П.Я., Дусавицький О.К., Давидов В.В., Кондратенко Л.О., Максименко С.Д., Репкін В.В., Скрипченко О.В.);
- теорії якості освіти (Кальней В.О., Лукіна Т.О., Ляшенко О.І., Поташник М.М., Савченко О.Я., Шишов С.Є.);
- особистісно орієнтованого підходу до навчання (Амонашвілі Ш.О., Ільїн Є.М., Лисенкова С.М., Слободчиков В.І., Унт І.Е., Шаталов В.Ф., Щедровицький Г.П., Якиманська І.С.);
- компетентнісного підходу до здійснення освітнього процесу (Байбара Т.М., Бібік Н.М., Бурда М.І., Кодлюк Я.П., Локшина О.І., Луговий В.І., Ляшенко О.І., Овчарук О.В., Пометун О.І., Савченко О.Я., Топузов О.М.);
- історіографічного підходу до визначення еволюції теорії змісту освіти (Березівська Л.Д., Гавриленко Т.Л., Дічек Н.П., Левківський М.В., Локшина О.І., Савченко О.Я., Сухомлинська О.В.);
- теорії освітніх вимірювань (Аванесов В.С., Биков В.Ю., Жук Ю.О., Лукіна Т.О., Ляшенко О.І., Подмазін С.І., Романенко Ю.А., Шкільний О.В.);

— наукові основи гуманізації та дитиноцентризму в освіті (Андрущенко В.П., Бех І.Д., Кремень В.Г.).

У полі авторської уваги знаходились державні документи (Кабінету Міністрів України, Міністерства освіти і науки України), що визначають концептуальні засади функціонування вітчизняної системи освіти.

У роботі використані взаємопов'язані методи дослідження: системний аналіз психологічної і педагогічної літератури, державних і нормативних документів з проблеми дослідження; вивчення концептуальних основ та інструментарію міжнародних порівняльних досліджень; вивчення наявного досвіду створення системи контролю й оцінювання навчальних досягнень (вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, анкетування та опитування вчителів); спостереження за реальною діяльністю закладів освіти; педагогічне моделювання, в тому числі моделювання інструментарію для різних контрольних оцінювальних процедур; метод експертних оцінок під час створення інструментарію; педагогічне проектування, пілотний експеримент, рефлексивний аналіз і оцінка результатів спостережень і апробації експериментальних матеріалів.

**Наукова новизна** здобутих результатів полягає у тому, що *вперше*:

- теоретично обґрунтовано й розроблено концептуальні положення стосовно вимірювання навчальних досягнень молодших школярів, на основі яких створено і впроваджено в масову практику дидактико-методичний супровід оцінювання результатів навчання на засадах компетентнісного підходу — методика розроблення інструментарію для різних видів контрольних оцінювальних процедур, вимірювальні матеріали, організаційні засади їх реалізації в освітньому процесі;
- розроблено змістове наповнення та організаційне забезпечення реалізації функцій контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів у межах системи уроків у взаємовідношенні з логікою розгортання процесу навчання та особливостями змісту й перебігу його етапів; узагальнено характеристики рівнів навчальних досягнень у проекції на зміст початкової освіти;
- розроблено перелік об'єктів формуального і підсумкового контролю й оцінювання результатів навчання з мовно-літературної, математичної і природничої галузей у Новій українській школі; вибудовано їх ієрархію;
- розроблено дидактико-методичні вимоги до створення діагностувальних завдань для формуального та підсумкового оцінювання



результатів навчання з різних освітніх галузей на основі їх провідних цілей;

- виділено дидактичні принципи, які забезпечують визначення змісту навчання як ресурсу формування обов'язкових і очікуваних результатів початкової освіти; виокремлено й схарактеризовано види та функції контрольно-оцінювальної діяльності вчителя початкової школи в контексті впровадження компетентнісно орієнтованої освіти; обґрунтовано концептуальну ідею формувального оцінювання;
- визначено змістовий діапазон навчальних досягнень учнів початкової школи в контексті нової освітньої парадигми. Схарактеризовані компетентнісні результати навчання молодших школярів у дидактичному й психологічному аспектах — як інтегрований результат засвоєння запроєктованої системи знань, способів діяльності, уміння виявляти ціннісні ставлення, характеристики і ступінь оволодіння якими розрізняються залежно від етапу засвоєння певної частини соціального досвіду, трансформованого в змісті навчального предмета; особистісні якості, що позначається на здатності дитини самостійно діяти в навчальних і життєвих обставинах на основі сформованого досвіду. Виділено аспекти прояву компетентностей, які відображають структуру й водночас критерії сформованості предметних компетентностей;
- узагальнено поняття суб'єктних надбань особистості учня, яке є суттєвим для сучасних підходів щодо інтерпретації навчальних досягнень. розроблено показники вимірювання особистісних характеристик навчальних досягнень;
- визначено сфери в початковій освіті, до яких доцільно застосовувати таксономії навчальних цілей.

*Розширено* наукові уявлення про контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів як невід'ємного складника дидактичної системи початкової освіти: обґрунтована функціональна залежність контрольно-оцінювальної діяльності від пріоритетних цілей початкового навчання, виявлено умови позитивного впливу цієї діяльності на забезпечення якості початкової освіти.

*Дістали подальшого розвитку* наукові позиції щодо характерологічних ознак дидактичних категорій: навчальні досягнення молодших школярів; освіченість випускника початкової школи; досвід діяльності молодшого школяра; критерії оцінювання; навчальність учнів початкової школи.

- Практичне значення** одержаних результатів полягає в тому, що:
- розроблено й упроваджено в масову практику технологічні процедури створення інструментарію оцінювання навчальних досягнень учнів;
  - підготовлено й апробовано ресурсне забезпечення для дидактико-методичного супроводу контрольної діяльності в Новій українській школі, що охоплює методику конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів; методику розроблення інструментарію для технології вхідного діагностування навчання учнів; методику конструювання інструментарію підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів; методику конструювання інструментарію оцінювання для державної підсумкової атестації;
  - результати дослідження використані у процесі розроблення державних стандартів початкової освіти 2011 і 2018 рр., під час створення навчальної програми з математики (2012 р.) і типової освітньої програми математичної галузі (2018 р.); у розробленні критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи (2012 р.); у підготовці й проведенні загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів 2017 року»; під час розроблення і проведення курсів підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів закладів загальної середньої освіти, працівників методичних служб «Методика формування математичної компетентності учнів початкової школи» (2020 р.); під час проведення літніх шкіл для вчителів початкових класів (м. Скадовськ Херсонської обл., 2017, 2018, 2019 роки);
  - дидактико-методичні напрацювання за темою дослідження реалізовані в підручниках математики для 1 — 4 класів закладів загальної середньої освіти, виданих за кошти державного бюджету, в навчальних і методичних посібниках.

Матеріали дослідження можуть бути використані вчителями початкової школи, науковцями та викладачами закладів вищої освіти в контексті навчання психолого-педагогічних дисциплін і методик освітніх галузей, для підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти.

Результати дослідження впроваджено в практичну діяльність закладів загальної середньої освіти Київської області (довідка №12-

01-21/4178, видана Департаментом освіти і науки Київської обласної державної адміністрації), Херсонської області (довідка №01-23/487 видана КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради), Пирятинського району Полтавської області (довідка №70/0124, видана Відділом освіти, молоді та спорту Пирятинської районної державної адміністрації); у підготовці й проведенні загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів 2017 року» (довідка №67, видана Українським центром оцінювання якості освіти).

Основні положення та результати дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях та інших освітянських заходах різного рівня:

- міжнародних: «Иновационные технологии обучения физико-математическим дисциплинам» (Мозир, 2014); «Perspective trends in scientific research — 2015» (Братислава, 2015); «Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти» (Чернігів, 2016); «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи» (Ніжин, 2016); «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017); «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта — 2017» (Київ, 2017); «Модернізація освітнього середовища» (Умань, 2017; 2019; 2020); «Начальное образование: проблемы и решения» (Намаган, 2018); «Проблеми сучасного підручника» (Мінськ, 2018); «Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи» (Київ, 2018); «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта — 2019» (Київ, 2019); «Проблеми сучасного підручника» (Київ, 2019; 2020); «Reflection of current abilities and needs of younger school age children» (Братислава, 2019); «Konference MITAV 2019» (Брно, 2019); «Розвиток критичного мислення в процесі освітньої діяльності: вітчизняний та європейський виміри» (Глухів, 2020); «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи» (Запоріжжя, 2020);
- всеукраїнських: «Моніторинг як інструмент управління освітою» (Донецьк, 2011); «Формування та розвиток фахової компетентності вчителя початкової школи в умовах упровадження Державного стандарту початкової загальної освіти» (Харків, 2013); «Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації» (Київ, 2014); «Варіативність організаційних форм ком-

- петентнісно орієнтованого навчання у початковій школі» (Нікополь, 2016); «Упровадження ІКТ в освітній процес навчальних закладів» (Полтава, 2016); «Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи» (Одеса, 2016); «Розвиток конкурентоспроможної особистості у межах сучасної освіти» (Київ, 2017); «Наступність у навчанні математики в умовах реформи загальної середньої освіти: реалії та перспективи» (Одеса, 2019); «Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення» (Полтава, 2019); «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи» (Київ, 2019; 2020); «Дидактико-методичний супровід компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі» (Київ, 2019); «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: здобутки і стратегії» (Київ, 2020); «Ціннісна складова соціалізації особистості дитини в умовах сьогодення» (Дніпро, 2020);
- літніх школах для вчителів початкових класів (Скадовськ, 2017; 2018; 2019).

Результати дослідження були оприлюднені в збірниках «Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки» за 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 роки.

Результати дослідження висвітлено в 76 працях, із них: 1 одноосібна монографія, розділи до 3-х колективних монографій, 1 методичний посібник; 5 підручників і 2 навчально-методичні посібники (у співавторстві); 22 навчальні посібники (5 одноосібних); 17 статей у наукових фахових виданнях України (14 одноосібних), 5 статей у зарубіжних періодичних виданнях із педагогіки (4 одноосібні), 6 статей у науково-методичних виданнях; 34 публікації у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Кандидатську дисертацію на тему «Метод проектів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів» (спеціальність 13.00.09 — теорія навчання) захищено в 2009 році в Інституті педагогіки НАПН України. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

# РОЗДІЛ 1.

## НАВЧАЛЬНІ ДОСЯГНЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК КАТЕГОРІЯ ДИДАКТИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

### 1.1. Феномен навчальних досягнень:

#### дидактична і психологічна характеристики сутності

Розвиток наукового напрямку в певній галузі викликає потребу переосмислювати й уточнювати наявний понятійний апарат, доповнювати його новими дефініціями. Це питання нині актуальне для педагогічної теорії і практики, що пояснюється зокрема реалізацією сучасних підходів до формування змісту й організації процесу навчання у вітчизняній школі.

Упровадження в початковій ланці нової парадигми освіти зумовлює формування змісту навчання на засадах особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів. Це, своєю чергою, викликає необхідність надати сучасної інтерпретації поняттям, якими послуговуються для характеристики навчальних досягнень — результативного складника засвоєння змісту.

У педагогіці феномен навчальних досягнень розглядається в контексті реалізації загальної мети освіти, яка визначається переважно філософськими та соціальними термінами [1], конкретизується у цілях, що відображають психологічні й педагогічні уявлення про передбачувані якості особистості та окреслюють прогнозовані результати навчання.

Нинішнє соціальне замовлення, що постає перед шкільною освітою, пов'язане з активним використанням термінів, які застосовують в педагогіці для звітування перед суспільством про якість освітніх послуг, якість освіти в цілому. До їх числа належать такі: «навчальні досягнення», «результати навчання», «освітні результати», «рівень навчальних досягнень», «якість освіти» та ін. Однак, аналіз терміно-

лексики, вживаної у фахових публікаціях, засвідчує використання значених термінів як синонімічних. Погодимося із тими дослідниками проблеми, які вважають, що брак єдиного підходу в галузі вимірювань результатів навчання «значно утруднює розуміння того, що саме контролюється, а також зумовлює неоднозначну інтерпретацію характеристик особистості та результатів навчальної діяльності» [2, с. 826].

Для подальшого розгортання наукової розвідки зупинимось на розкритті сутності провідних понять, які допоможуть усебічно характеризувати навчальні досягнення учнів початкової школи як домінуючого феномена обраної проблеми дослідження. Це дозволить визначити вектор для їх ефективного вивчення і формування.

Попри широку вживаність і ймовірну доступність для розуміння поняття «навчальні досягнення», у фундаментальних і прикладних педагогічних дослідженнях, а також у педагогічних словниках автори оминають його означення. Лише у деяких роботах [1], [3], [4], [5], [6] були виявлені тлумачення цього дидактичного феномену, зокрема такі:

- сукупність освітніх і психологічних здобутків особистості школяра, коли перший компонент (освітні результати) оцінюється за критеріями 12-бальної шкали, що дає можливість віднести учня до одного із чотирьох рівнів: початковий, середній, достатній, високий (В. І. Бондар, 2005) [3, с. 195];
- сукупність змістових компонентів результатів навчання, які підлягають педагогічним вимірам і кількісному вираженню в балах, а також виявляються в процесі аналізу результатів тестування компонентів особистісного розвитку, таких як: посидючість, зібраність, розвиток міжпредметних компетенцій та ціннісної орієнтації, вміння мобілізувати себе на досягнення запланованого результату, самоорганізація, самоконтроль, самопідготовка, цілепокладання та ін. (Т. М. Ломакіна, 2007) [5, с. 19];
- підсумок навчальної діяльності як показник її результативності (ефекту) відповідно до «рамкових» засад (державних освітніх стандартів, програм і навчальних планів), а також як результат особистої активності людини, прагнення задовольнити різноманітні потреби у пізнанні, самовдосконаленні (Н. Ф. Єфремова, 2003) [4, с. 34];
- процес просування особистості до наміченої мети, позитивний суб'єктивно значущий результат навчальної діяльності (Н. Л. Сабурова, 2009) [6, с. 89];

- позитивні результати учнів, отримані ними в процесі навчання (О. В. Школьній, 2015) [7, с. 14].

Із наведених означень зрозуміло, що автори інтерпретують навчальні досягнення як результативну характеристику здобувача освіти, що позначається сукупністю навчальних і особистісних здобутків. Тобто, навчальні досягнення молодших школярів доцільно розглядати як своєрідний синтез результатів навчання (нормативно відповідної діяльності) й учіння — індивідуально значущої діяльності здобувача освіти, в якій виявляються суб'єктні надбання особистості. Отже, пропонуємо таке формулювання досліджуваного феномена: навчальні досягнення — це сукупна характеристика здобувача освіти, що засвідчує об'єктивні результати його навчальної діяльності і суб'єктні надбання особистості.

Змістове наповнення феномена навчальних досягнень еволюціонувало з розвитком освітніх парадигм, узгоджувалося з відповідними підходами до побудови педагогічної культури діяльності й набувало нових смислів. Особливо розширився зміст цього поняття з імплементацією в освіту компетентнісного підходу. Відтак, крім знань, умінь і навичок до параметрів досягнень стали відносити способи діяльності, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісні ставлення тощо (Т.М. Байбара [8], Н.М. Бібік [9], В.І. Загвязинский [10], В.В. Краєвський [11], О.І. Локшина [12], В.І. Луговий [13], О.І. Ляшенко [14], О.В. Овчарук [15], О.Я. Савченко [16], А.В. Хуторської [17], С.Є. Шишов [18] та ін.).

До характеристик навчальних досягнень указані автори відносять такі:

- придатність для вимірювання, ранжування й оцінювання;
- залежність від особистісних рис суб'єкта навчання;
- обумовленість мірою сформованості, етапом діяльності, на якому фіксується результат;
- позитивний прояв навчальних здобутків.

Оскільки ми пропонуємо розглядати навчальні досягнення як сукупність надбань особистості, то вважаємо за необхідне доповнити зазначений перелік характеристикою комплексного вияву.

Щодо поняття результатів навчання, то його означення є загальноновизнаним і закріпленим у нормативних документах для освіти. Зокрема, у Законі України «Про освіту» [19] результати навчання

визначаються як «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів». Подане означення є емним і чітким, цілком відповідним колу питань, яке розглядається у межах нашого наукового пошуку. Відзначимо виявлену в наведеному тлумаченні ще одну характеристику, важливу для опису навчальних досягнень як подібного поняття, а саме: доступність результатів для дослідження на завершальній стадії певного відрізка процесу навчання. Таким чином можна передбачити, що вивчення результатів дозволить виявити сукупність новоутворень і змін, які були цілеспрямовано запрограмовані перед початком навчального процесу і з якими учень переходить до наступного етапу навчання [16]. Це, своєю чергою, є свідченням прогнозованого характеру навчальних досягнень.

Стосовно уживаного останнім часом поняття «освітні результати», зазначимо таке. По-перше, цей термін, певно, увійшов до педагогічного тезаурусу внаслідок витіснення лексеми «навчальний процес» дефініцією ширшого змісту — «освітній процес», що вживається у сучасному законодавчому забезпеченні освіти. Останнє свідчить, зокрема, про важливість доповнення результативного складника навчання характеристикою особистісних надбань, яка в контексті реалізації компетентнісної парадигми є рівнозначною із результатами об'єктивного плану. По-друге, окремого визначення поняття «освітні результати» в офіційних документах виявити не вдалося, тож припустимо, що його можна вживати як синонімічне до поняття навчальних результатів.

Отже, навчальні досягнення є показником результативного складника освіти, що відповідає її ідеології, цілям, властивим уявленням про зміст і організацію навчання дітей, в цілому, — очікуванням соціального замовника. Тому в дослідженні ми спиралися на аналіз офіційних матеріалів для освітньої галузі, узгоджували науково обґрунтовані факти з відповідними сучасному етапу цілями і результатами навчання у початковій школі.

Законом України «Про освіту» (2017 р.) визначено, що метою освіти є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібнос-



тей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [19]. Згідно з цією метою пріоритетним напрямом загальної середньої освіти постає цілісний розвиток індивідуальності, здатної активно діяти завдяки особистісним надбанням і здобутим результатам навчання.

Виходячи із загальної мети освіти, узагальненим результатом початкового навчання вважається освіченість випускника, ступінь якої визначена Національною рамкою кваліфікацій (далі — НРК) і Державним стандартом, а саме: здатність виконувати прості завдання в типових ситуаціях у чітко визначеній структурованій сфері роботи або навчання; готовність до навчання на наступному кваліфікаційному рівні [20]. «Здатність» і «готовність» є характеристиками особистості здобувача освіти, яким у сучасній педагогічній думці надається особливо важливе значення.

Уживані категорії належать до різних наукових сфер, які в дійсності перетинаються. Філософсько-педагогічне поняття «освіченість» у фахових енциклопедіях тлумачать як якість особистості, що характеризує здатність людини використовувати в своїй життєдіяльності освоєні нею продукти матеріальної і духовної праці людства, тобто його досвіду, і включати їх у власний досвід, керуючись чинними соціальними нормами й духовними цінностями суспільства [21]. Освіченість також ототожнюють з обсягом інформації (знань, умінь, навичок), який дозволяє правильно мислити в межах існуючої системи уявлень, прагнути до блага, оцінювати наслідки своїх дій, осмислювати явища власного духовного життя. Все це, в підсумку, складається у цілісну картину світу, в рамки якої «укладає» себе сама людина. Критеріями освіченості вважається «системність знань і системність мислення, які проявляються в тому, що людина здатна самостійно відновлювати відсутні ланки в системі знань за допомогою логічних міркувань» [22, с. 93—94]. Згідно останнього визначення, результативність освіти виявляється через здатність діяти, тобто через особистісну ознаку, яку нині пов'язують із компетентністю людини.

Для нашого дослідження близьке розуміння освіченості як результату досягнення основної мети освіти — «володіння учнями сукупністю знань, умінь, індивідуальних здатностей, що є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей особистості» [23, с. 5]. Цій меті підпорядковані фундаментальні положення нормативних документів для загальної середньої освіти, де передбачені досягнення учнів у навчанні.

Так, у НРК, яка є складником Європейської рамки кваліфікацій для навчання упродовж життя (2008 р.) й основою вітчизняної системи стандартизації, подано загальний опис кваліфікаційних рівнів, що охоплюють весь спектр кваліфікацій, здобутих людиною у процесі формального, неформального, інформального навчання, у тому числі початкової освіти. Кожен кваліфікаційний рівень описується в термінах результатів навчання, котрі визначаються через компетентності, яких набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання [20]. Описи (дескриптори) результатів навчання, що мають бути досягнуті згідно з відповідним рівнем освіти, чітко відрізняють одну від одної кваліфікації, забезпечують логічний зв'язок між цими рівнями. Для системи загальної середньої освіти в НРК концептуально визначено засади побудови галузевих стандартів, навчальних програм, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, джерела інформації про освітні кваліфікації, механізми забезпечення якості тощо.

Згідно НРК, до числа результатів навчання віднесено компетентності та знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості як складники компетентності. Так само, але з деякими уточненнями, результати навчання визначено в Законі України «Про освіту» [19]. Суттєвим аспектом такого означення, на нашу думку, постає вимірюваність компонентів, якими можуть бути описані навчальні досягнення учня.

Мету навчання молодших школярів і державні вимоги до їхньої освіченості конкретизовано в Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.) і Державному стандарті початкової освіти (2018 р.). У нині чинному документі зазначається, що навчання в початковій школі спрямовується на всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і по-

треб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [24].

Таким чином, нормативні джерела дають об'єктивні підстави для визначення понятійно-термінологічного поля нашого дослідження, що дозволить чітко окреслити зміст і структуру навчальних досягнень молодших школярів як аспект якості освіти та предмет контролю. До нього увійдуть зокрема такі дефініції: ключові і предметні компетентності, знання, уміння, навички, досвід діяльності, наскрізні уміння, способи мислення, погляди, цінності, інші особистісні якості.

Зупинимось на докладному аналізі окреслених понять. «Компетентність» у вітчизняній педагогіці нині є досить усталеним поняттям. У НРК і Державному стандарті (2011 р.) подані визначення цієї та суміжних дефініцій — компетенція, ключова компетентність, предметна компетентність, предметна компетенція та ін. Вони вироблені науковцями НАПН України (Т.М. Байбара [25], Н.М. Бібік [26], О.І. Локшина [27], В.І. Луговий [13], О.І. Ляшенко [14], О.В. Овчарук [15], О.Я. Савченко [16] та ін.) на основі компаративістичного аналізу наукових та нормотворчих зарубіжних джерел, вивчення актуальних потреб українського соціуму. Змістовно-смісловий аналіз цих понять наближає до виявлення сутності та структури навчальних досягнень.

За проектом Тюнінг Європейської Комісії (TUNING Project), компетентність — це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних якостей учня, що описують результати його навчання за освітньою програмою; набуті реалізаційні здатності особистості до ефективної діяльності [28], [29]. Це поняття конкретизоване науковцями в галузі початкової школи й зводиться до розуміння його як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю, що передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (Н.М. Бібік); сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно значущій сфері; здатність учня самостійно реалізовувати практичну діяльність і розв'язувати життєві проблеми, яка засновується на набутому навчальному та життєвому досвіді, особистісних цінностях і здібностях (О. Я. Савченко) [30, с. 48, 180]. Ознакою компетентності є її надпредметний або специфічний предметний характер,

який дозволяє визначити пріоритетні сфери формування й застосування — освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії.

Отже, розглядаючи компетентність як важливий результат початкового навчання, визначальними для нашого дослідження виявляються такі її аспекти:

- інтегрований результат засвоєння передбаченої системи знань, способів діяльності, уміння виявляти ціннісні ставлення;
- особистісна якість, що передусім постає як здатність самостійно діяти в навчальних і життєвих обставинах на основі сформованого досвіду.

Таким чином, компетентнісні результати навчання молодших школярів характеризуються у дидактичному й психологічному аспектах.

Щодо дидактичної характеристики компетентності. Згідно з науково обґрунтованими висновками, одержаними у процесі дослідження проблеми формування в учнів ключових і предметних компетентностей [31], [32], ця якість досягається шляхом засвоєння школярами визначеного у стандарті та навчальних програмах змісту освіти — компетенцій.

Компетенцію у вітчизняній дидактиці розуміють як «відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму підготовки учня, ..., яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [31, с. 18]. З ієрархії компетенцій — ключові, загальнопредметні, предметні — у чинних нормативах для початкової школи (2011 р.) представлено предметні. Вони є структурними елементами змісту освіти і забезпечують досягнення цілей навчання.

*Предметні компетенції у вітчизняній науці визначають як сукупність знань, умінь та характерних рис у межах конкретного предмета, що дозволяє учневі виконувати певні дії для розв'язання конкретної навчальної проблеми (завдання, ситуації) [33]. Це нормативно закріплений результат навчання, поданий у Державному стандарті (2011 р.) в частині «Зміст освіти», а також конкретизований у навчальних програмах у викладі змісту навчального матеріалу; вимоги до рівня їх засвоєння подані в описах державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.*

Аналіз структури предметної компетенції дозволяє виділити важливі для нас складники, пов'язані з навчальними досягненнями

молодших школярів. Сучасні дидакти (Т.М. Байбара [25], Н.М. Бібік [34], В.В. Краєвський [1], О.Я. Савченко [33], А.В. Хуторської [35] та ін.) до числа структурних компонентів компетенції віднесли об'єкти реальної дійсності; соціально значущі знання, вміння, навички і способи діяльності щодо суб'єкта; особисту значущість компетенції для учня.

Сукупність смислових орієнтацій щодо певного кола об'єктів реальності є необхідним компонентом, який забезпечує здійснення учнем продуктивної діяльності у межах конкретного предмета [1]. *Загальнокультурні знання про дійсність є предметоутворювальним компонентом змісту навчання.*

Знання застосовуються відповідними способами діяльності. Освоєння учнем способів виконання дій становить процес формування *загальнонавчальних умінь і навичок*. Уміння характеризують здатність учня на основі засвоєних знань виконувати певні види діяльності, використовувати раніше набутий досвід. Прості уміння при достатньому вправленні трансформуються у навички діяльності — здатність виконувати певні дії автоматично, без покрокового контролю. Ці компоненти компетенцій будуть детальніше схарактеризовані в наступному параграфі.

Засвоєння учнями предметних компетенцій постає основою формування у них предметної *компетентності (читацької, математичної, природознавчої тощо) як особистісної якості, якою характеризуються результати їхнього навчання*. Однак, компетентність не зводиться до знань, умінь, способів діяльності, хоча вони є її структурними елементами. За висновками, Т. М. Байбари, компетентність учня «належить до сфери відношень між знаннями і дією в реальній практиці» [25, с. 12]. Характеризуючи компетентність, С. Є. Шишов зазначає, що вона постає як «можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією, а в ширшому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), що придатна для розв'язання проблеми» [18, с. 30].

Компетентність виявляється у конкретних життєвих обставинах як здатність учня актуалізувати, інтегрувати й застосувати здобутий у процесі навчання досвід діяльності та особистісні якості, необхідні для досягнення певної мети [31, с. 42]. Якістю особистості компетентність стає у результаті набуття досвіду застосування до конкретних

обставин засвоєні знання, уміння і навички. Таким чином, умовою формування компетентності і, водночас, її показником постає досвід діяльності учня.

У контексті освіченості як глобальної мети суспільства та загальної мети навчання зокрема її результати дидакти І.Я. Лернер [36], В.В. Краєвський [1], А.В. Хуторської [46] та ін. розглядають саме через призму досвіду, який формується унаслідок засвоєння учнями навчального змісту. У дидактиці його складники виділені на основі чотирикомпонентної структури соціального досвіду, обґрунтованої у роботах І.Я. Лернера [36] і М.М. Скаткіна [37]. Зокрема, В.І. Загвязинський так узагальнив цю структуру: знання про людину, суспільство, природу, техніку; встановлені й вивірені в практиці способи діяльності, що передаються через правила, інструкції, алгоритми; досвід творчості; емоційно-ціннісне ставлення до досліджуваних об'єктів і до реальності, в тому числі духовні цінності та ідеали, ставлення до інших людей і до самого себе, потреби і мотиви суспільної, наукової, трудової та професійної діяльності [10].

В.В. Краєвський і А.В. Хуторської визначили подібні складники досвіду, які можна вважати передумовою компетентності, а саме:

- 1) досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі її результатів — знань;
- 2) досвід реалізації відомих способів діяльності — у формі вмінь діяти за зразком;
- 3) досвід творчої діяльності — у формі умінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях;
- 4) досвід виявлення емоційно-ціннісних ставлень — у формі особистісних орієнтацій [1, с. 159].

Важливими для нашого дослідження стали сформульовані С.Д. Максименком теоретичні положення психології особистості щодо формування досвіду як певного стану системи, яка має не тільки енергетичну і структурну природу, а й інформаційну [38]. Учений відділяє досвід від певної кількості інформації, яка зберігається у внутрішньому світі людини і яка потім певним чином використовується. С. Д. Максименко зауважує, що «знання, інформація як такі ніколи не зберігаються у «чистому» вигляді; вони актуалізуються у контексті певної ситуації, під час виконання дій, які відбувалися при цьому, у контексті досягнення поставленої мети» [38, с. 252]. Натомість, на відміну від знань

(інформації), матеріалом, який зберігається, є уміння і навички людини, її способи поведінки в окремих ситуаціях, способи реакцій на певні події. «Носієм досвіду є особистість у потоці інформації. Інформація ця комплексна, цілісна і зберігається в цьому потоці у вигляді виключно руховому» [38, с. 253]. Учений образно порівнює досвід із електроном, який у фізиці визначається одночасно і плином, і структурою. Він виникає за всіма законами розвитку особистості й існує у певних формах, які змінюються так само, як і змінюються всі інші її структури. До висновку про те, що навчальний досвід учня необхідно системно відстежувати наводять положення психологів (С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча) про приналежність досвіду до контексту існування особистості, про його зв'язок із лініями її розвитку [38].

Водночас, в іншій своїй праці С.Д. Максименко застерігає, що досвід у практичному житті людини може відігравати подвійну роль: позитивну та протилежну їй, коли фактично зупиняє розвиток особистості в умовах, де людина діє за звичкою, отже не переходить на новий рівень виконання дії [39, с. 479]. Практика підтверджує ці висновки психолога у тому випадку, коли учень прагне діяти на підставі пізнавального досвіду або досвіду реалізації способів діяльності у звичних навчальних обставинах, розглядаючи кожен задачу чи проблему. Тобто в стані, коли дитина не володіє уміннями приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях, що свідчить про брак або відсутність досвіду творчої діяльності. Отже, у структурі навчальних досягнень слід розмежовувати досвід виконання способів діяльності, який більшою мірою характеризує предметні результати, і досвід творчої діяльності, тобто застосування відомих учневі способів діяльності у змінених умовах, який можна віднести до числа компетентнісних результатів.

На підставі зазначеного, досвід діяльності молодшого школяра ми визначимо як «актуальну для нього інформацію, яка стала надбанням особистості, відклалася у резерв довготривалої пам'яті і перебуває у стані постійної готовності до застосування у конкретних навчальних і життєвих обставинах» [40, с. 121].

Розглянувши в контексті психологічних досліджень аспекти досвіду як результату навчальної діяльності, підтверджують сформульовану вище тезу про те, що їм притаманні ознаки суб'єктності, отже вони пов'язані із особистісними досягненнями учня.

Обов'язковими складниками компетентності як особистісного утворення є вольові, афективні, етичні якості й поведінкові відношення. Як зазначила Т.М. Байбара, «творча самостійна діяльність не може реалізуватися і бути результативною без таких якостей учня, як зосередженість уваги протягом певного часу, докладання зусиль для досягнення цілей, настирливості. Вона також супроводжується афективними процесами, пов'язаними із почуттями, які виявляються в уміннях учня позитивно емоційно налаштовуватися на виконання завдання, перетворювати відчуття напруги під час роботи на стимул, бажання отримати результат, а не причину відмови від неї. Поведінкові відношення стосуються співробітництва суб'єктів діяльності, спілкування між ними» [25, с. 13].

Таким чином, компетентність утворюють не лише когнітивний і операційно-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, афективний, поведінковий. Тривалими дослідженнями педагогів і психологів (Л.С. Виготський [41], В.В. Давидов [42], О.М. Леонтьєв [43], О.Р. Лурія [44], А.К. Маркова [45] та ін.) доведено, що у формуванні особистості школяра більшої ваги набуває не стільки безпосереднє оволодіння деякими знаннями, уміннями і навичками, як розвиток у дитини адекватного ставлення до навчання, його мотивації. У досвід учня переходять лише ті складники компетенції, які сприймаються ним як безпосередній предмет і мета діяльності, тобто стають актуально усвідомленими. За такої умови знання і вміння набувають особистісного сенсу, стають внутрішнім досягненням учня. Для забезпечення подібного рівня засвоєння навчального змісту необхідно зважати на «виконання дітьми відповідних дій із навчальним матеріалом (а не просто спостереження за ним і прослуховування), перетворення засвоюваного матеріалу в пряму мету цих дій, реалізованість якої у певних умовах постає як рішення навчальної задачі» [31, с. 11].

Отже, метою і водночас результатом навчання у початковій школі є компетентності в їх ієрархії. Предметні компетентності, не зважаючи на специфічно предметну приналежність, мають особистісно-діяльнісне вираження. На основі аналізу наукових підходів до структурування навчальної діяльності особистості (Ю.К. Бабанський [47], Т.М. Байбара [48], І.Я. Лернер [49], П.І. Підкасистий [50], О.Я. Савченко [33], Т.І. Шамова [51] та ін.) виділимо такі аспекти прояву компетентності: — мотиваційний, що охоплює цілі — результати, на досягнення яких спрямована діяльність, і мотиви, які спонукають до діяльності;



### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

- когнітивний, який виявляється у володінні учнем предметним змістом;
- операційно-діяльнісний, представлений досвідом застосування предметних знань, умінь і навичок;
- рефлексивний, виражений здатністю учня здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінювання власної діяльності.

Означені характеристики відображають структуру й водночас критерії сформованості предметних компетентностей. Проте, науковці (Т.М. Байбара [8], Н.Ф. Голованова [52], Д.Б. Ельконін [53], О.І. Ляшенко [14], А.В. Хуторський [46] та ін.) цілком справедливо, як показує наш дослідницький досвід, відзначають складність оцінювання компетентності. Так, наприклад, когнітивний компонент (знання) традиційно характеризується обсягом, глибиною, міцністю тощо; постаючи ж складником компетентності, важливішим є те, «як організовані індивідуальні знання, наскільки вони надійні як основа для прийняття ефективних рішень відносно тієї чи іншої конкретної ситуації» [8, с. 57]. Складник «уміння» не аналогічний специфічно предметним умінням, а є «певним видом досвіду, який набувається в спеціально змодельованих ситуаціях» [31, с. 13]. Разом з тим, як зауважує Т.М. Байбара, відповідно до діяльнісної форми представлення компетентність позначається через уміння з урахуванням обставин її реалізації; уміння є визначальними під час виявлення й оцінювання рівня сформованості в учня компетентності. Пояснюється це насамперед тим, що уміння доступні для спостереження, фіксації й оцінювання [25].

Водночас, не можемо однозначно стверджувати, що всі учні молодшого шкільного віку здатні засвідчити компетентність як результат навчання. Позаяк компетентність — це складне особистісне утворення, то воно формується упродовж тривалого періоду, навіть упродовж життя. У контексті початкового навчання скоріше йдеться про базові аспекти предметних компетентностей, міра яких визначається державними вимогами стандартів і програм. Через різні причини молодші школярі не завжди демонструють певну компетентність, натомість можуть володіти знаннями на емпіричному або абстрактно-асоціативному рівні (зводиться до оперування заздалегідь заданими ознаками предмета) й уміннями та навичками репродуктивно-пізнавального й інструментально-алгоритмічного плану.

Проведені науковцями лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України (2010—2014 рр.) дослідження стану формування в учнів предметних компетентностей у масовому досвіді вказали на те, що цей процес у вітчизняній школі входить у практику доволі повільно [30]; [31]. Переважання знанієвого підходу до реалізації змісту навчання зумовлює досягнення таких результатів, що «у більшості випадків учні загальноосвітньої школи, володіючи інформацією і маючи досвід вирішення проблеми в умовах навчальної ситуації, не вміють розв'язувати інформальні (такі, що виходять за межі навчального процесу) завдання, приймати рішення в складних життєвих ситуаціях» [29, с. 49]. Ця проблема виявилась особливо гостро під час проведення та аналізу результатів Міжнародного дослідження якості природничо-наукової і математичної освіти TIMSS — 2007, коли наші четвертокласники засвідчили вищі середнього рівня показники правильності виконання завдань на перевірку знань і вмінь застосовувати знання у стандартних ситуаціях, проте низький рівень застосування умінь у частково змінених умовах, тобто виявили неформованість компетентностей [54]. Така ж тенденція з незначним покращенням результатів зберігається, що вказано у висновках за наслідками загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи» (2017 — 2019 рр.).

Таким чином, зважаючи на об'єктивний стан масової практики в початковій школі, результати навчання молодших школярів самими компетентностями не вичерпуються, їх може підтверджувати також внутрішній резерв предметних компетентностей — знання, вміння, навички, способи діяльності.

Схарактеризовані складники компетентності є до певної міри прийнятними для опису структури як предметних, так і міжпредметних, і ключових компетентностей.

У Державному стандарті (2011 р.) визначено міжпредметну компетентність як здатність учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до суміжних навчальних предметів, освітніх галузей. Змістове наповнення відповідних компетенцій подане лише у викладі освітньої галузі «Мистецтво». Між тим, у змісті початкової освіти можна виділити міжпредметні знання, уміння, способи діяльності,

які забезпечують зв'язки між деякими предметами, «обслуговують два й більше предмети (але не всі) у їх взаємозв'язку» [55, с. 84]. Так, до числа міжпредметних результатів належать категорії синтаксису в українській та іноземній мові, геометричні поняття у математиці та образотворчому мистецтві; вимірювальні уміння та навички в природознавстві та математиці, конструктивно-технічні уміння в трудовому навчанні, математиці та образотворчому мистецтві тощо.

Властивою для міжпредметних складників компетентності є пізнавальна дія перенесення предметних знань і вмінь у нові умови їх застосування, самостійне комбінування відомих способів діяльності у новий спосіб, здатність бачити нову проблему в знайомій ситуації тощо. Все це, за висновками авторів І.Я. Лернера, М.М. Скаткіна, В.В. Краєвського в їхній спільній роботі [56], характеризує досвід творчої діяльності, пов'язаний із використанням цих досягнень у частково змінених або нових навчальних ситуаціях.

Зокрема, прикладами реалізації міжпредметних зв'язків у початковому навчанні є такі: уявлення учнів про специфіку художньо-образної мови різних видів образотворчого мистецтва використовуються під час роботи з художніми творами на уроках літературного читання; уміння виконувати в арифметичних обчисленнях дії за алгоритмом використовується у процесі формування поняття алгоритму під час вивчення інформатики. Інший випадок — перспективні зв'язки компонентів змісту початкового навчання із суміжними предметами основної школи, наприклад такі: пропедевтичне ознайомлення із рівняннями, в яких один із компонентів представлений математичним виразом, з курсу математики набуває подальшого розвитку під час вивчення алгебри; досвід дослідження на уроках природознавства властивостей води реалізовується у курсах фізики та хімії; засвоєні з курсу «Я у світі» способи діяльності і моделі поведінки в суспільстві, які відповідають чинному законодавству України, постають передумовою формування в учнів основ правових знань, елементів правової культури, правових орієнтирів і правомірної поведінки, що здійснюється на предметах освітньої галузі «Суспільствознавство» в основній школі тощо. Це питання було всебічно вивчено і розкрито в науковому дослідженні О.Я. Савченко «Міжпредметні зв'язки як ресурс формування предметних і ключових компетентностей на уроках літературного читання», що виконувалось у 2017 — 2019 роках у

межах наукового дослідження відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України «Дидактико-методичний супровід компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі» (державний реєстраційний номер 0117U000048).

Дослідники проблем сучасної дидактики М.М. Поташник і М.В. Левіт [55] узагальнили ознаки міжпредметних компетентностей і звели їх до таких проявів:

- уміння виконувати вимірювальні, конструктивно-технічні, обчислювальні, графічні, проєктивно-зображувальні дії;
- уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- здатність відкривати взаємозв'язки між об'єктами вивчення, узагальнювати предметні знання.

Водночас, згідно чинних нормативних документів щодо контролю навчальних досягнень молодших школярів, міжпредметні компетентності не постають об'єктами перевірки й оцінювання.

Однією з пріоритетних цілей початкової освіти є формування в учнів ключових компетентностей. За різноманіття у зарубіжній педагогіці засад для класифікації ключових компетентностей (компетенцій) — на підставі головних цілей освіти (А.В. Хуторський [46]); зважаючи на перелік універсальних дій або вмінь (С.Є. Шишов [57]); з огляду на особливості виявлення учня як суб'єкта спілкування, пізнання і праці, його взаємодії з іншими людьми, акмеологічного розвитку, характеру діяльності (І.О. Зимняя [58]); з огляду на необхідність протистояти викликам часу (В. Хутмаєр [59]) та ін., — українські вчені за основу розроблення взяли принцип їх відповідності сферам суспільного життя, в яких особистість може успішно себе реалізувати. До числа ключових компетентностей у вітчизняній дидактиці відносять уміння вчитися (навчальну), соціальну, громадянську, загальнокультурну, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, здоров'язбережувальну, підприємницьку [60, с. 91].

Характерними ознаками ключових компетентностей автори спільної узагальнювальної праці [60] Н.М. Бібік, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко називають такі:

- поліфункціональність (дозволяють розв'язувати широке коло особистісно і соціально значущих задач і проблем);
- міждисциплінарність (застосовуються не тільки в навчально-виховному процесі, але і в позашкільній діяльності, в сім'ї тощо);

- багатокomпонентність;
- спрямованість на розвиток критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції (самовизначення), поєднання особистісного і соціального досвіду;
- ситуативність виявлення.

У Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.) [61] ключові компетентності не виділені окремо, адже, з позиції розробників документа, «належать до надпредметного рівня змісту освіти й характеризуються до певної міри універсальністю, оскільки застосовуються у різних сферах діяльності людини» [8, с. 38]; вони реалізуються у процесі навчання усіх предметів, у взаємозв'язку урочної і позаурочної роботи, у взаємодії із соціумом. Проте, Державним стандартом початкової освіти (2018 р.) [24] ключові компетентності віднесені до пріоритетного результату навчання. Аргументи щодо сумнівності такого підходу ми наводили вище, а прийняте колективом розробників сучасного документа рішення пояснюємо прагненням розробити текст, спільний для всіх ланок шкільної освіти.

Цілком пристаємо до думки О.І. Локшиної [62], яка наголошує, що ключові компетентності постають як предметно незалежні або трансверсійні освітні результати, оскільки не формуються окремими предметами. Вони надають можливість індивідууму інтегруватись у суспільство (в знайомих та незнайомих ситуаціях), при цьому зберігаючи його незалежність; сприяють постійному удосконаленню знань та навичок особистості відповідно до потреб часу. Водночас, у пояснювальних частинах до освітніх галузей Державного стандарту (2011 р.) і навчальних програм (2012 р.) не заперечується напрям на формування ключових компетентностей, натомість наголошується на необхідності формування у молодших школярів ключових компетентностей — уміння вчитися (галузі «Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Математика», «Технології»), соціальної («Суспільствознавство», «Мистецтво», «Здоров'я і фізична культура»), громадянської («Суспільствознавство»), загальнокультурної («Мистецтво»), здоров'язбережувальної («Здоров'я і фізична культура»), з питань інформаційних і комунікаційних технологій («Мови і літератури», «Технології», «Мистецтво»). Отже, зміст кожної освітньої галузі або навчального предмета сприяє реалізації загальних цілей початкового навчання, пов'язаних із досягненням результатів надпредметного характеру.

Для нашого дослідження, попри ідею рівноправності всіх компетентностей і для поля діяльності початкової школи [63], першорядність має ключова компетентність уміння вчитися, оскільки її характеристики виводять на новітній рівень розуміння феномену «навчальні досягнення молодшого школяра». Насамперед вони пов'язані із складниками учіння як індивідуально значущої діяльності школярів, в якій реалізується досвід їхньої життєвої активності. До того ж, у початковій школі «навчальна діяльність уперше стає об'єктом спеціального формування, тому ключова компетентність уміння вчитися набуває пріоритетного значення. Ядром цієї компетентності у початкових класах є оволодіння молодшими школярами загальнонавчальними вміннями і навичками» [64, с. 4].

О.Я. Савченко зазначає, що «у розвиненому вигляді ключова компетентність уміння учнів самостійно вчитися стає метаумінням, яке охоплює структуровані знання про способи діяльності, досвід їх застосування, надбання особистого пізнавального досвіду, ціннісне ставлення учнів до самостійного учіння» [32, с. 5]. Отже, і в цьому випадку визначальною властивістю досягнень учня виявляється досвід діяльності, що приводить у відповідність результати навчання сучасним освітнім запитам суспільства.

Аналіз змісту Державного стандарту (2011 р.) й навчальних програм (2012 р.) дозволяє стверджувати, що за сферою застосування показники уміння вчитися належать до категорій загальнонавчальних і надпредметних умінь. Ці категорії відносять до уміння дитини вчитися як сучасні вітчизняні (Н.М. Бібік [65], О.І. Локшина [62], О.І. Пометун [66], О.Я. Савченко [32] та ін.), так і зарубіжні вчені (Ю.К. Бабанський [67], С.Г. Воровщиков [68], О.В. Орлова [69], М.М. Поташник [55], Е. Тоффлер [70] та ін.). Незважаючи на деяке різноманіття назв — «навчальні вміння», «універсальні навчальні дії», «загальнопізнавальні дії», «загальні способи діяльності», «надпредметні дії», «базові вміння навчальної діяльності», «уміння і навички навчальної праці», «уміння вчитися» та ін. [68], [71] та ін. — зазначені поняття об'єднує спільна ознака — виконання функцій способів забезпечення успішного учіння, необхідного для самостійної розумової і практичної навчальної діяльності та самоосвіти.

На відміну від предметних і міжпредметних способів діяльності учнів у певній освітній галузі та способів засвоєння різних видів

змісту, загальнонавчальні й надпредметні уміння, згідно досліджень Ю.К. Бабанського [47], І.Я. Лернера [49], Н.О. Менчинської [66], М.М. Поташника [55], М.М. Скаткіна [73], Н.Ф. Тализіної [74], І.Е. Унт [75], Т.І. Шамової [51] та ін., забезпечують розв'язання широкого кола задач із застосуванням загальних логічних правил і узагальнених схем дій.

Зауважимо, що і загальнонавчальними, і надпредметними вміннями в педагогіці вважають універсальні способи надбання і застосування знань, які формуються у результаті опанування тих чи інших навчальних предметів, й, водночас, поглиблюють і розширюють їх розуміння. Ці вміння забезпечують цілісність загальнокультурного особистісного і пізнавального розвитку й саморозвитку дитини, сприяють наступності всіх ступенів освіти, перебувають в основі організації та регуляції будь-якої діяльності учня незалежно від її специфічно-предметного змісту [55], [68], [76] та ін. За дотримання загальнодидактичних принципів і в умовах навчання на засадах діяльнісної педагогіки навчальні уміння, сформовані засобами різних предметних галузей, стають узагальненими. Показником узагальненості навчальних умінь є здатність учня переносити навчальні уміння від застосування на матеріалі конкретного предмета на ширше коло навчальних ситуацій, наприклад, у сферу вивчення інших шкільних предметів, або в конкретні життєві обставини.

Таким чином, означені уміння будемо розглядати як найважливіший компонент навчальної діяльності молодшого школяра. Від рівня їх сформованості залежить у тому числі ступінь засвоєння учнями специфічних (предметних) компонентів змісту навчання. Цей факт підтверджується даними, здобутими під час аналізу робіт четвертокласників у дослідженні TIMSS — 2007. Помічено, що однією з причин неправильних відповідей учнів у нескладних завданнях і з математики, і з природознавства стали недостатньо сформовані загальнонавчальні вміння працювати із текстовою інформацією, встановлювати закономірності для побудови послідовностей певних об'єктів, стисло будувати міркування тощо [77]. Про такий стан проблеми свідчать також дані моніторингу якості загальної середньої освіти за результатами навчання учнів у початковій школі (2013 р.), результати державних підсумкових атестацій (2010 — 2015 рр.), у яких неправильні відповіді школярів також пов'язані з браком досвіду застосування загальнонавчальних умінь

до конкретного предметного змісту. Причиною такої ситуації передусім вважаємо відсутність у молодших школярів практики роботи із завданнями, укладеними на матеріалі з різних змістових ліній та освітніх галузей, під час виконання яких необхідно застосовувати загальнонавчальні й надпредметні способи діяльності.

Незважаючи на те, що проблема формування загальнонавчальних умінь набула наукового осмислення ще в 70 — 80-ті роки ХХ століття [33], [51], [78], [79], [80], [81], [82], [83] та ін., нині до неї прикута особлива увага педагогічної спільноти. Це насамперед пов'язано з посиленням у змісті й процесі навчання діяльнісного компонента, який охоплює основні види та способи навчальної діяльності. Наразі в загальній середній освіті утверджений курс на формування в учнів системи загальнонавчальних умінь і навичок, необхідних як для успішного навчання, так і подальшої соціалізації.

Теоретичні підходи до системного аналізу загальнонавчальних умінь обґрунтовані в роботах Ю.К. Бабанського [78], М.П. Гузика [79], В.О. Онищука [80], В.Ф. Паламарчук [81], О.Я. Савченко [33], Н.Ф. Тализіної [82], А.В. Усової [83], Т.І. Шамової [51] та ін. Ці вміння в дидактиці класифіковані за різними основами, зокрема за такими: за змістом навчальної діяльності і процесом засвоєння знань (Ю.К. Бабанський [78]; Д.В. Тетянченко [84]); за характером навчальної діяльності (А.В. Усова [85]); за способами самоорганізації учнями своєї пізнавальної діяльності (І.Я. Лернер [49]); за рівнем пізнавальної самостійності (І.Е. Унт [75]); за функцією в організації процесу засвоєння знань (Л.М. Фрідман і І.Ю. Кулагіна [86]); за спрямованістю відносно розв'язання особистісно значущих і соціально-актуальних проблем (С. Г. Воровщиков [87]) та ін.

Ми пристанемо до класифікації загальнонавчальних умінь, розробленої О.Я. Савченко. Автор узагальнила сучасні погляди вчених на психологічну і дидактичну сутність процесу навчання, його рушійні сили, на підставі чого визначила й охарактеризувала структурні компоненти вміння вчитися [16], [31], [32], [33] та ін. У цій класифікації О.Я. Савченко урахувала новоутворення молодшого шкільного віку та специфіку організації їхньої навчальної діяльності, в наслідок чого розподілила загальнонавчальні вміння, які постають основою ключової компетентності вміння вчитися, на такі групи:

- мотиваційні — ставлення учнів до навчання, ціннісні орієнтації;



### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

- когнітивні — структуровані знання, уміння та навички, які є об'єктом вивчення (учень відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання навчальної задачі або виконання завдання, організовує свою працю для досягнення результату та ін.);
- діяльнісні — способи виконання навчальної діяльності на різному рівні складності (учень доцільно використовує сенсорні, інтелектуальні або практичні дії, прийоми, операції на репродуктивному і творчому рівнях та ін.);
- контрольно-оцінні — самоконтроль рівня навчальних досягнень (учень володіє уміннями і навичками самоперевірки й самооцінки та ін.);
- рефлексивно-корекційні — самоаналіз, самооцінка, самокорекція (учень усвідомлює, аналізує, контролює й оцінює свою діяльність, прагне її удосконалити, виявляє рефлексивне ставлення до навчання та ін.) [38, с. 36—37].

Як бачимо, компоненти уміння вчитися співвідносяться зі структурою навчальної діяльності, тому ця компетентність у процесі оцінювання може позначатися через специфічні уміння, які формуються у взаємозв'язку на засадах міжпредметності і суб'єкт-суб'єктності, проте, специфіка різних предметних галузей передбачає зміщення акцентів на одну із груп (додаток А).

До прикладу, початковий курс математики або природознавства реалізується таким чином, що водночас із предметними математичними чи природознавчими уміннями в учнів цілеспрямовано формують когнітивні (інтелектуальні) уміння загальнонавчального плану — визначати об'єкти аналізу й синтезу та їх компоненти; виявляти істотні ознаки об'єкта; виконувати порівняння за різними основами; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; оперувати поняттями, судженнями; виділяти компоненти доказовості; формулювати проблеми і визначати способи їх розв'язання та ін. Зазначені та інші когнітивні уміння є універсальними для багатьох шкільних предметів способами набуття, організації і застосування знань, вони забезпечують чітку структуру змісту й реалізацію навчальних задач, які постають не лише в межах названих предметів, а й в інших ситуаціях.

Проте, формування перелічених умінь передбачається для реалізації прогресивними методиками або технологіями навчання молодших школярів, а в навчальних нормативах вони досі не утворюють

умотивованої системи, що свідчить, як ще свого часу зазначав І.Я. Лернер, «...про тривалість процесу осмислення компонентів змісту навчання й про складність питання» [88, с. 274].

Що стосується надпредметних умінь, то в сучасних публікаціях [55], [68], [89], [90] та ін. автори звертають увагу на їх особливі функції — забезпечувати сукупний вплив засвоєного змісту навчання різних предметів на його переосмислення, на поглиблене й розширене розуміння. Зокрема, В.В. Краєвський і А.В. Хуторської пов'язують такі уміння із узагальненим або надпредметним змістом освіти, адже «вони проходять наскрізною лінією через всі навчальні предмети (освітні галузі) й покликані об'єднати їх в єдиний, цілісний зміст» [91, с. 6]. Ці уміння є найбільш універсальними й узагальненими, вони дозволяють учню усвідомлювати ситуацію, досягати результатів у різних сферах життя. Надпредметні уміння розвиваються в освітньому процесі як наслідок їх постійного й оптимального застосування, вони проявляються в надпредметній діяльності, тобто можуть бути реалізовані в різних ситуаціях [90].

Останнє положення підводить нас до висновку, що за своєю суттю і сферою застосування надпредметні уміння відповідають ознакам ключової компетентності уміння вчитися. Так, до числа надпредметних умінь можна віднести уміння аналізувати текст, виділяти в ньому головну думку, структурувати його, ставити до нього запитання, запам'ятовувати, переказувати; уміння формулювати навчальні задачі або проблеми; складати план або алгоритм дій; створювати навчальні проекти; конструювати вироби, виготовляти макети, наочні посібники тощо. Як бачимо, такі уміння використовуються не лише в умовах навчального процесу, а й у позашкільному середовищі.

Таким чином, загальнонавчальні й надпредметні уміння є визначальними компонентами навчальної діяльності, що належать до кола компетентнісних результатів навчання молодших школярів. Як показники уміння вчитися, вони мають поставати в початковій школі об'єктами системного формування і контролю.

Суттєвим аспектом якості освіти є суб'єктні надбання особистості учня. Як зауважують психологи (К.М. Гуревич [92], Б.М. Теплов [93] та ін.), навчальні досягнення учнів значною мірою залежать від розвитку їхніх психічних процесів. Проте, ми будемо орієнтуватися на загальновизнані характерні для молодшого шкільного віку особливості психіки, тобто на типологічні особливості вищої нервової діяльності

дитини цього віку, що є «моделлю для цілого класу принципово подібних випадків укладання функціональної мозаїки» [92, с. 185].

Важливі для нашого дослідження наукові положення були виявлені в теорії вивчення особистості учня в освітньому процесі, розробленій дослідницьким колективом під керівництвом І.С. Якиманської [94]. Автори звертають увагу на необхідність розгляду навчальних досягнень із двох точок зору: по-перше, як результат засвоєння навчального матеріалу, що подається вчителем в умовах організованого навчання; по-друге, як наслідок оволодіння науковими поняттями, логічними схемами дій (приймів, алгоритмів, операцій) у процесі учіння, що є індивідуально виконаною діяльністю. У контексті зазначеного, навчальні досягнення учня у вигляді предметних знань, умінь, навичок, способів діяльності, загальнонавчальних умінь можна віднести до числа засвоєних результатів, оскільки вони здобуваються передусім завдяки застосуванню учителем комплексу дидактичного і методичного інструментарію відповідного предмету вивчення. Ключові і предметні компетентності є особистісними характеристиками, яких набуває учень із застосуванням не лише інтелектуальних зусиль, а й за участі емоційного, афективно-потребувального ставлення до предмета діяльності. Отже, більшою мірою ці якості належать до особистісних досягнень. Водночас, компетентності є результатом, який визначається на завершенні певного етапу навчання — як підсумок оволодіння змістом розділу, курсу тощо. Проте, в умовах реалізації у початковій освіті водночас із навчальними цілями розвивальних не менш важливими постають особистісні досягнення учня, які відображають його активність, самостійність, довільність, продуктивність, форми навчальної комунікації [94, с. 50].

Психологом І.С. Якиманською [94] узагальнено показники особистісного розвитку учня, які, на нашу думку, цілком можуть відображати особистісні досягнення молодших школярів, а саме:

- характеристики навчальної поведінки (активний — пасивний, самостійний — несамостійний, довірливий — мимовільний);
- особливості засвоєння навчального матеріалу (динамічні — темп, емоційно-експресивне ставлення, змістові — уміння читати, лічити, аналізувати запропоновані об'єкти);
- володіння способами роботи з навчальним матеріалом, які залежать від особливостей психічних процесів (пам'яті, сприйняття,

мислення) і впливають на характер відтворення, повторення, застосування знань;

- організація учнем своєї самостійної роботи в класі, групі, парі.

Цілком схилиємось до такого підходу, оскільки, за висновками психологів Л.С. Виготського [95], О.М. Леонтьєва [43], О.Р. Лурія [44], Ж. Піаже [96] та ін., у молодшому шкільному віці активно розвивається мотиваційна сфера, відбувається формування внутрішніх мотивів учіння, які визначають характер пізнавальної активності дитини. Згідно з теоретичними положеннями Л.С. Виготського [95] про системну природу розвитку вищих психічних функцій, у цьому віці системоутворювальною функцією є мислення, що позначається на інших психічних процесах, які набувають інтелектуального характеру, усвідомлюються і стають довільними.

О.М. Леонтьєв [97] у розробленій ним теорії розвитку психіки дитини виділяє три етапи мотивів учіння, з-поміж яких до сфери наших інтересів потрапляє другий етап, характерний для учнів 9 — 11 років. Його ознаками є диференціація уподобань у навчальних завданнях, формування стійкого вибіркового ставлення до певних галузей знання, усвідомлення значення конкретного змісту навчання, коли «інтереси переходять із самого виконання навчальної дії на її зміст, на задачі, яким ця дія відповідає» [97, с. 443]. Поєднання загальної мотивації навчання (почуття обов'язку та відповідальності перед школою, прагнення до самоствердження і домагання визнання з боку вчителів, батьків та однолітків тощо) і лінії мотивів конкретних навчальних дій безпосередньо впливає на успішність учня. Ознаками сформованості мотиваційних компонентів О.Я. Савченко [32], [33] називає уміння визначати мету діяльності; здатність приймати й усвідомлювати мету, яку ставить учитель; виявлення зацікавленості навчанням; докладання вольових зусиль та ін.

На відміну від дитини дошкільного віку, яка під час виконання завдань спирається на стихійно сформовані уявлення або на засвоєні у спілкуванні з дорослими життєві поняття і чуттєво сприймає властивості предметів, молодшому школяреві доводиться враховувати такі властивості речей, які відбиваються і фіксуються у формі наукових понять [98].

Згідно з діяльнісною теорією мислення В.В. Давидова [99], специфічною потребою і мотивом навчальної діяльності школяра є ово-

лодіння теоретичним ставленням до дійсності і відповідними йому способами орієнтації в реальності. Узагальнені форми теоретичної свідомості людства, сконцентровані у предметному змісті навчальної діяльності, утворені на основі діалектичного мислення. Таке мислення мають виявляти учні в процесі засвоєння змісту навчання. В його основі перебуває теоретичне (змістове) узагальнення, яке, по-перше, виявляється під час аналізу конкретного факту (події, задачі) шляхом розкриття внутрішніх зв'язків між частковими проявами; по-друге, дозволяє відразу узагальнити всі інші факти (події, задачі) з певного кола [99]. Таким чином, на діалектичному мисленні ґрунтується формування ставлень учнів до навчальної діяльності.

У деяких педагогічних системах (зокрема, у системі розвивального навчання) висувається завдання стосовно вироблення змістовно-теоретичного мислення, що дозволяє учневі зрозуміти внутрішню сутність досліджуваного предмета, закономірності його функціонування та перетворення [95], [98]. Таким чином, рівень засвоєння цих понять залежить від емоційно-експресивних ставлень учня до змістового наповнення навчання, від організації його засвоєння. Водночас, як зазначав В. В. Давидов [42], такі ставлення є надбанням далеко не всіх учнів; більшості школярів доступні їх виявлення, які ґрунтуються на емпіричних даних, здобутих у ході зіставлення й узагальнення властивостей предметів, явищ, подій. Подібні розумові процеси психолог відніс до емпіричної теорії абстрагування, узагальнення й утворення понять [42]. У зв'язку з цим він виділив два рівні виявлення ставлень учнів до навчальної діяльності — емпіричний і теоретичний [42]. Зазначені висновки вченого свідчать також про двоякий характер навчальних досягнень молодших школярів. На підставі здійсненого аналізу положень вікової психології можна визнати, що зміст навчання учні виявляють на таких рівнях як: спроможність відтворити окремі складники змісту теоретичного або практичного характеру в звичних навчальних умовах (знанієвий рівень); здатність інтегрувати його складники й застосувати у комплексі до розв'язання певної навчальної чи життєвої проблеми (рівень компетентності).

У процесі навчання у молодшого школяра змінюються й інші пізнавальні процеси — пам'ять, сприйняття, увага, що набувають ознак довільності. За даними психологів [42], [95], [98] та ін., це може відбуватися шляхом стереотипного пристосування до умов діяльнос-

ті (учіння), або в результаті інтеріоризації особливих дій контролю. До проявів довільної уваги психолог Л.Ц. Кагермазова [98] віднесла здатності до заучування; активної розумового оброблення матеріалу (сислове групування — виділення в тексті смислових частин, їх позначення, складання плану; пошук смислових опор — ключових слів для даного уривку тексту, звужених назв; складання плану, класифікація, схематизація, мнемотехнічні прийоми та ін.).

До новоутворень молодшого шкільного віку належить здатність до саморегуляції, самоорганізації і самоконтролю в процесі учіння; становлення адекватної самооцінки, критичного ставлення до себе та інших людей; засвоєння соціальних норм, моральний розвиток; удосконалення навичок суб'єкт-суб'єктної комунікації [44; 95; 100; 101 та ін.]. Зважаючи на те, що зазначені характеристики пов'язані з рефлексивними якостями учня, останній пункт наведеного вище переліку показників особистісного розвитку слід доповнити відповідним складником.

За даними психологічних досліджень В.В. Давидова [99], Д.Б. Ельконіна [102], В.І. Слободчикова [103], Г.А. Цукерман [104] та ін., саме в молодшому шкільному віці рефлексія набуває ознак цілісного утворення і пов'язується зі становленням учня як суб'єкта навчальної діяльності. Новоутворенням означеного віку, за дослідженнями Л.І. Божович, є «можливість дитини оцінювати себе та інших у категоріях цінностей і норм свого соціуму» [105, с. 48]. Цей процес — порівняльна рефлексія — відбувається шляхом зіставлення себе (відповідно до статусу школяра) з оточуючими, визначення свого місця в однорідних рядах.

Запроектованим результатом початкової освіти є набуття учнем здатності «навчати себе», спроможність зважити свої сили у процесі виконання навчальної задачі й визначити міру потрібної допомоги зовні. Центральним психологічним механізмом такої поведінки дитини є «визначальна рефлексія як індивідуальна здібність установлювати межі власних можливостей, знати, що я знаю (вмію) і чого не знаю (не вмію)» [104, с. 31]. Отже, нормою психічного розвитку на кінець молодшого шкільного віку є утворення позиції учня. За висновком у роботі психологів В.І. Слободчикова і Г.А. Цукерман [104], упродовж навчання в початковій школі учень проходить шлях від статусного «Я — школяр», із притаманною змогою до порівняльної рефлексії,

### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

до позиційного «Я — учень» (той, хто вчиться), з властивою йому визначальною рефлексією як особистісною здатністю. Показниками зазначених характеристик є рефлексивні дії учня, які виявляються спочатку на рівні найпростішої ідентифікації і наслідування наданого дорослим зразка способу діяльності, а далі — ситуативно (залежно від ситуації успіху чи невдачі) та особистісно осмислено з огляду на позитивний результат.

Розглядаючи прояви рефлексії, Г.П. Щедровицький [106] виділив колективну (кооперативну, комунікативну) й індивідуальну (інтелектуальну, особистісну) форми її здійснення. Для першої із них властиві вміння сприймати колективну задачу, дотримуватись поетапної організації діяльності, співвідносити результати з метою діяльності, ураховувати дії інших у спільній справі, виявляти емпатію, аналізувати пройдені етапи тощо; для другої — вміння визначати засади діяльності, прогнозувати подальші кроки, пояснювати власну позицію, аналізувати власні кроки, визначати свої помилки, сприймати себе адекватно та ін.

Наведені вміння характерні для визначальної рефлексії, яка найбільше сприяє формуванню особистісних новоутворень молодшого шкільного віку. Так, у науковому дослідженні О.П. Болотникової [107] обґрунтовано, що в основі прояву такої можливості перебуває зміна позиції учня в навчальній діяльності з подальшим індивідуальним розвитком, а саме: відбувається перехід до оцінки своїх переживань, власної поведінки, свого «Я»; змінюється ставлення до себе, учень оцінює себе як учасника суб'єкт-суб'єктної взаємодії; обираються засоби відповідно до предмета самопізнання; змінюються підстави для виявлення самостійності на користь особистісно значущого смислу. Отже, вміння реалізовувати рефлексивні дії постають як засіб самоконтролю й активізації особистістю внутрішніх ресурсів, вони пов'язані з формуванням внутрішнього плану дій — здатністю прогнозувати і планувати досягнення певного результату. Ці риси виявляються у сформованості продуктивних прийомів і навичок самостійної навчальної діяльності як основи вміння вчитися.

Таким чином, ми показали, що навчальні досягнення молодших школярів поєднують характеристики, які відображають об'єктивні результати навчальної діяльності — предметні знання, вміння, навички, досвід виконання способів діяльності, предметні компетентності, — а

також суб'єктні надбання особистості — досвід виконання творчої діяльності, загальнонавчальні й надпредметні уміння, ключові компетентності, особистісні досягнення учнів (довільність регуляції діяльності й поведінки; характер рефлексії, здатність до аналізу, наявність внутрішнього плану дій, пізнавального ставлення до дійсності; орієнтація на групу однолітків). (Додаток Б). Означені досягнення постають пріоритетними об'єктами цілеспрямованого формування і контролю в процесі навчання учнів молодшого шкільного віку.

Далі конкретизуємо структурування навчальних досягнень відповідно до етапів засвоєння змісту навчання у початковій школі.

## **1.2. Структурна характеристика навчальних досягнень молодших школярів**

Для розкриття зазначеної теми зупинимось на визначенні дидактичних засад структурування елементів навчальних досягнень молодших школярів, які виявляються на різних етапах процесу навчання.

Під дидактичними засадами мається на увазі сукупність узагальнених орієнтирів, сформульованих у категоріях дидактики, які спрямовують дослідницький пошук у певному напрямі під час відбору й розподілу елементів змісту навчання [134]. На рівні наукового уявлення про процес навчання як про дидактичну систему засадничу роль виконує теорія навчальної діяльності. Згідно з нею, процес навчання — це «закономірний хід педагогічної взаємодії (навчання), який характеризується постійною зміною діяльності вчителя та діяльності учнів і який зумовлює зміну якостей особистості кожного школяра внаслідок його власної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння певним обсягом змісту навчального предмета» [48, с. 9]. Отже, в ході такої дидактичної взаємодії окрім засвоєння змісту навчання поєднується педагогічний «вплив, його активне сприймання і засвоєння учнем із власною активністю школяра, яка проявляється в безпосередніх або опосередкованих впливах як на педагога, так і на самого учня» [там само]. Тобто, вчитель діє на учня дидактично вивіреним змістом, який доносить за допомогою адекватних навчальній ситуації способів і засобів, організовує суб'єкт-об'єктну взаємодію (навчально-пізнавальну діяльність), стимулює суб'єкт-



суб'єктні стосунки, зумовлені взаємодією і спілкуванням з іншими учнями. Одночасно дитина вступає в такі взаємозв'язки й оволодіває змістом, користуючись доступними їй власними способами і засобами (досвідом діяльності), — все це викликає зміну її особистісних якостей і властивостей. У процесі такої взаємодії відбувається зворотний зв'язок — учень повідомляє вчителю безпосередньо чи опосередковано (наприклад, через письмові роботи) про характер своєї діяльності, про успішність чи проблеми в її ході [48]. Це дозволяє повсякчас контролювати, коригувати й оцінювати результати навчання.

Вище ми розглядали навчальні досягнення молодших школярів як сукупність результативних компонентів процесу навчання, котрі умовно поділили на навчальні (об'єктивні) й особистісні (суб'єктні). Зупинимось на першій групі досягнень — навчальних результатах. Їх характеристики і ступінь оволодіння ними розрізняються залежно від етапу засвоєння певної частини соціального досвіду, трансформованого в змісті навчального предмета. Зміст визначається відповідно до цілей навчання, які також використаємо як дидактичні засади для структурування елементів навчальних досягнень. У цьому випадку ми будемо відрізняти узагальнену мету навчання, пов'язану із всебічним розвитком особистості та її прогнозованим результатом — освіченістю випускника певної ланки освіти, — від цілей, які розглядаються на рівні, наприклад, освітньої галузі, навчального предмета.

Оскільки в умовах компетентнісно орієнтованого навчання, за висновком О.Я. Савченко [64], його цілі й результати взаємообумовлені та взаємопідпорядковані, розкриємо означені положення детальніше.

У педагогіці рівні цілей навчання визначаються по-різному — від доволі типізованих (І.П. Підласий [108], В.В. Краєвський [11], І.Я. Лернер [110], В.І. Загвязинський [109]) до конкретно навчальних (М.В. Кларін [111], Б.С. Блум і Д.Р. Кратвіль [112]). Так, І.П. Підласий [108] виділив три рівні конкретизації цілей:

- суспільний, що відображається в державній освітній політиці;
- адміністративний, пов'язаний із реалізацією стратегічних освітніх завдань у межах певного регіону чи закладу освіти;
- оперативний, на якому розв'язуються актуальні задачі, що стосуються навчального процесу в конкретному класі.

Згідно з цією класифікацією, цілі, пов'язані з досягненням учнями об'єктивних результатів навчання, належать до оперативного рівня

й задаються конкретно. Пристанемо до такого висновку І.П. Підласого: цілі навчання мають бути «реальними й диференційованими настільки, щоб без зайвих пояснень було зрозумілим, що передбачає така ціль» [108, с. 135]. Тобто йдеться, в тому числі, про досяжність, діагностичність і вимірюваність навчальних досягнень учнів.

Класифікацію цілей відповідно до ступеня узагальнення навчального змісту здійснили В.В. Краєвський і І.Я. Лернер [88]. Автори обґрунтували такі їх чотири рівні застосування:

- теоретичне узагальнення галузевої освіти (рівень освітнього стандарту);
- подання предметного змісту (рівень навчальної програми);
- класифікація навчальних матеріалів (рівень проекту уроку чи системи уроків);
- реалізація навчального процесу (рівень практичної реалізації змісту).

Всі ці рівні взаємопов'язані та взаємозалежні. Така класифікація дозволяє вибудувати ієрархію цілей, на основі яких можна спроектувати навчальні результати різної міри узагальнення.

У класифікації В.І. Загвязинського [109] цілі навчання викладені в неподільному взаємозв'язку з навчальними задачами — освітніми, розвивальними, виховними. Їх наповнення обумовлене потенціалом шкільного навчального матеріалу та прогнозованими можливостями учнів щодо його засвоєння, й передбачає:

- а) систему фактів, понять, законів, які потрібно засвоїти;
- б) систему ідей, світоглядних положень, відносин і оцінок, яку учень повинен опанувати або поглибити;
- в) сукупність дій і операцій, якими необхідно оволодіти;
- г) особистісні якості (розвиток мислення, пам'яті, уяви, волі, здібностей, почуттів, інтересів, потреб, ідеалів і т. д.), які необхідно розвинути або вдосконалити [109, с. 91—92]».

Формулювання цілей, наведених науковцем для прикладу [109, с. 93—94], свідчать про їх комплексний характер стосовно впливу на особистість учня, що близьке до визначення цілей компетентісно орієнтованого навчання. Такі цілі можна диференціювати за спрямованістю на досягнення як об'єктивних, так і суб'єктивних навчальних результатів, отже, вони прийнятні для організації поточного (діагностувального, розвивального) і підсумкового оцінювання.

Про розрізнення цілей, пов'язаних із етапом процесу навчання, на якому мають відстежуватись відповідні результати засвоєння навчального змісту, йдеться у науковій публікації О.І. Локшиної [113]. Дослідниця з'ясувала, що вперше про відмінності цілей навчання, прийнятних для подальшого оцінювання результатів їх досягнення, заявив у 1967 році М. Скрайвен (Michael Scriven), президент Американської асоціації оцінювання. Тоді вперше було обґрунтовано відмінність підсумкового оцінювання від формульованого (розвивального). Таким чином, було з'ясовано, що залежно від мети оцінювання визначаються його об'єкти, а також шляхи використання здобутої інформації. Так, підсумкове оцінювання спрямоване на виявлення рівня досягнень учня відповідно до цілей навчання, а формульоване — використовується для оптимізації розвитку та покращення дидактичного результату [113, с. 108]. Позаяк ці положення цілком відповідають ідеям компетентнісної освіти, то будуть використані нами у подальшому розгортанні дослідження.

У ході аналізу фахової літератури з проблеми дослідження була також виявлена класифікація цілей навчання М.В. Кларіна [114], в якій до уваги беруться сфери психологічної діяльності учня, а саме: пізнавальна; емоційно-ціннісна; маніпулятивна. Вчений зауважив, що «цілі навчання повинні визначатися через результати навчання, виражені в діях учнів, причому таких, які вчитель або який-небудь інший експерт можуть надійно виявити» [114, с. 28]. Така класифікація має особистісно-діяльнісне вираження, притаманне компетентнісному підходу до навчання, але заявлені вченим цілі, на нашу думку, є дещо загальними й не відображають внутрішньої структури компонентів змісту навчання. Водночас, зазначена класифікація являє собою своєрідну інтерпретацію ідей, відображених у таксономії цілей Б.С. Блума (Benjamin Samuel Bloom) [112], нині широко використовуваний для аналізу, вимірювання й оцінювання досягнень суб'єктів навчання у світовому освітньому просторі. Розглянемо її детальніше.

Відправною точкою впровадження ідеї вимірювання навчальних досягнень учнів відповідно до чітко визначених педагогічних цілей стала опублікована в 1956 році робота «Таксономія освітніх цілей» («Taxonomy of educational objectives» [115]). Її автори — група дослідників на чолі з Б.С. Блумом — обґрунтували класифікацію цілей навчання за трьома сферами — когнітивною (Cognitive Domain), афективною

(Affective Domain) і психомоторною (Psychomotor Domain). У деяких джерелах їх описують дієсловами «знаю», «відчуваю», «створюю».

Перша група цілей — когнітивна — охоплює вимоги стосовно засвоєння змісту навчального предмета. Вони розподілені на такі категорії:

- знання фактологічного матеріалу, володіння термінологією, фактами, означеннями тощо;
- розуміння, що передбачає вміння пояснити, інтерпретувати, екстраполювати елементи змісту навчання;
- застосування знань і вмінь у нових обставинах;
- аналізування взаємозв'язків, принципів;
- синтезування, яке виявляється через уміння складати план або комплекс дій, будувати системи абстрактних відношень;
- порівняльне оцінювання, що позначається умінням формувати судження на основі наявних даних або зовнішньо заданих критеріїв.

Друга група цілей — афективна — стосується виявів емоційно-ціннісних ставлень до опанованого навчального змісту. Їх реалізація відбивається у таких проявах:

- спрямованість уваги та прагнення учня (довільна чи вибіркова увага, усвідомленість у діяльності, бажання досягнути якогось рівня);
- зворотна реакція у навчанні (бажання відповідати на питання вчителя, задоволення відповіддю);
- ціннісні орієнтації (прийняття певної цінності як особистісно значущої, надання переваги якійсь цінності, дотримання або сповідання цінності);
- укладання цінностей у систему (концептуалізація цінностей, вироблення системи цінностей);
- виявлення пріоритетів у навчанні на основі цінностей.

Третя група — психомоторна — стосується розвитку рухової, нервово-м'язової активності учня [115].

Зважаючи на те, що перша група цілей пов'язана з досягненням конкретних навчальних результатів, у процесі вимірювання рівня засвоєння навчального змісту увага зосереджується саме на її показниках. Водночас, саме ця частина таксономії найбільше піддавалась критиці вчених, оскільки в ній поєдналися об'єктивні прояви (знання,

розуміння, застосування знань і вмінь) та розумові операції (аналіз, синтез, оцінювання); видавалось не цілком правомірним визнання синтетичної операції дією нижчого порядку, ніж порівняльне оцінювання, оскільки перша з них потребує не простого механічного поєднання елементів в ціле, а вияву творчості. У зв'язку з цим у 1999 році робота Б.С. Блума була опублікована в уточненій версії [116] — у ній крім того, що поміняно місцями категорії синтезу і порівняльного оцінювання, відображено відмінність фактологічного змісту («знаю, що») від функціонального («знаю, як»). Відтак, категорія «знання» диференційована на такі підгрупи: фактичні (окремі фрагменти інформації); концептуальні (система інформації); процедурні (алгоритми, техніки, методи); метакогнітивні (знання про процеси мислення та управління ними). Вимірювання когнітивного складника навчальних досягнень пов'язується із виявленням в учня характеристик, які відображають його здатність або навички пам'ятати (I рівень), розуміти (II рівень), застосовувати (III рівень), аналізувати (IV рівень), оцінювати (V рівень), створювати (VI рівень) [116].

У роботі послідовників Б.С. Блума — Л.В. Андерсона (Lorin W. Anderson) і Д.Р. Кратволя (David R. Krathwohl) — компонент I рівня визначено як спроможність учня розпізнавати певну інформацію з використанням резерву довготривалої пам'яті; II — як здатність формувати власні значення на основі наявного матеріалу; III — використання освоєної процедури чи способу дії у звичних або змінених обставинах; IV — можливість розкласти знання на елементи й осмислити приналежність частин до загальної структури; V — перевірка й критика фактів чи ситуації; VI — творче поєднання навчального досвіду для одержання чогось нового [116, с. 65].

Наразі у міжнародному досвіді таксономія цілей визначається через низку навчальних дій, які мають реалізовувати виконавці. За ієрархією розумових процесів їх можна розподілити за такими двома групами:

- за цілями і розумовими процесами нижчого порядку — розпізнавання, ідентифікація навчального змісту, просте його відтворення по пам'яті чи за наданим зразком («упізнай», «перекажи», «назви», «зафіксуй» тощо); застосування знань або способів дії у звичних навчальних умовах і типових ситуаціях («опиши», «проілюструй», «добери», «наведи приклад» тощо); відтворення відомого шляху

міркування або застосування засвоєного способу діяльності («використай», «поясни», «знайди значення», «визнач» тощо);

- за цілями і розумовими процесами вищого порядку — творче застосування навчального досвіду в ситуаціях, наближених до життєвого контексту, для виконання яких потрібно самостійно відшукати шлях розв'язання проблеми, дібрати доступну інформацію і пристосувати її до наданої умови, поєднати й доцільно використати елементи знання чи вміння з інших тем, («виділи частини», «вияви відмінності», «встанови взаємозв'язки», «з'ясуй», «розглянь різнобічно», «класифікуй»; «побудуй», «скомбінуй», «сплануй», «створи», «запропонуй альтернативу»); оцінити об'єкт чи явище, спрогнозувати перспективу («надай оцінку», «вислови ставлення», «захисти точку зору», «оціни логіку», «перевір», «зроби висновок», «передбач наслідки» тощо).

Зауважимо, що у вітчизняній педагогіці описана таксономія навчальних цілей донедавна впроваджувалась передусім у розробках для вимірювання результатів навчання, зокрема, в тестових роботах для зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) і державної підсумкової атестації (ДПА); в адаптованих роботах міжнародних моніторингових досліджень (TIMSS, PISA). Оскільки останнім часом до розробок Б.С. Блума прикута особлива увага освітян, які працюють в умовах реформування початкової школи (НУШ), зауважимо таке.

Реалізація важливих для освіти проектів потребує глибинного й різнобічного аналізу стану об'єкта докладання зусиль, чіткого плану діяльності з опорою на науково обґрунтовані положення, достатнього ресурсного забезпечення. Трансформаційні процеси, які розгортаються останнім часом у вітчизняній початковій школі, на жаль, не забезпечені належним чином у жодному із зазначених аспектів. Окремі заходи шкільної реформи формально пов'язуються зі світовим і, рідше, вітчизняним теоретичним доробком, однак, надміру прискорені темпи просування змін не дозволяють освітянам заглибитись у суть і осмислити квінтесенцію педагогічних явищ і процесів. Це часто призводить до підміни понять, викривлення розуміння їх прийнятності й доцільності для конкретних умов, зосередження на зовнішніх атрибутах, що затим утворюють так звану освітянську моду.

Показовим прикладом такої поверховості є застосування популярної серед практиків таксономії освітніх цілей, використання якої в умо-

вах НУШ найчастіше пов'язане з прийомом критичного мислення — так званим «Кубиком Блума». У різного роду методичних ресурсах надаються рекомендації щодо використання кубика на кшталт таких: «Формулюється тема уроку, яка визначає коло питань, на які доведеться відповідати. Потім учитель кидає кубик. Сторона, яка випала, вкаже, якого типу питання слід поставити. Зручніше орієнтуватися за словом на гранях кубика — з них і повинні починатися питання («Назви», «Чому», «Поясни», «Запропонуй», «Придумай», «Поділися»). Прийом може використовуватись будь-яким вчителем-предметником і на будь-якому етапі уроку». Відразу виникає сумнів щодо можливостей всіх учнів відповісти на питання, які передбачають розумові процеси вищого порядку, наприклад, на етапі формування розуміння сутності способу дії. На наш погляд, описаний прийом може вживатись за умов корегування змістового наповнення цього засобу та методики його застосування. Вважаємо, що доцільніше використовувати щонайменше два, а краще — чотири кубики (один — для розумових процесів нижчих рівнів і по одному — для вищих), — це дозволить ефективніше скористатися таким засобом на різних етапах процесу навчання або диференціювати складність завдань для учнів із різними навчальними можливостями.

Згідно з коментарем Л.В. Андерсона щодо використання класифікації освітніх цілей, кожен рівень знання повинен співвідноситися з відповідним рівнем когнітивного процесу [116]. На нашу думку, ця теза свідчить також про дотримання одного з провідних дидактичних принципів — поступового нарощування складності [33], що свідчить про потенціал згаданої таксономії для ширшого й важливішого застосування.

Проаналізувавши вітчизняний досвід з огляду побудови об'єктів і процесів за ієрархією складності та глибини когнітивних процесів, припускаємо, що в початковій освіті таксономія цілей може використовуватись, зокрема, у таких сферах:

- у нормотворчій діяльності (визначення на основі загальних цілей і обов'язкових результатів Державного стандарту початкової освіти конкретних цілей освітньої галузі та відповідних їм очікуваних результатів для кожного року навчання, як це здійснено в типовій освітній програмі, створеній під керівництвом О.Я. Савченко);
- для проектування змісту навчання (відбір і реалізація складників змісту в межах навчального курсу в їх логічному розвитку за рока-

- ми навчання, що забезпечує досягнення конкретних, очікуваних і обов'язкових результатів);
- у річному плануванні навчальної діяльності учнів (визначення послідовності розгортання, обсягу та міри складності навчального матеріалу з предмета чи інтегрованого курсу із забезпеченням взаємозв'язків між компонентами змістових ліній освітньої програми);
  - під час планування навчальної діяльності учнів у межах системи уроків (відбір та реалізація у системах завдань змісту, видів і форм діяльності, що забезпечують поступове засвоєння навчального матеріалу відповідно до кожного етапу процесу навчання, та узгоджуються з очікуваними результатами типової освітньої програми);
  - для розроблення інструментарію оцінювання навчальних досягнень учнів (створення систем діагностувальних різнорівневих завдань для здійснення поточного контролю і формувального оцінювання навчальних досягнень учнів у межах теми, розроблення діагностувальних робіт для підсумкового контролю на завершення теми чи розділу, створення робіт для державної підсумкової атестації учнів).

На основі аналізу теоретичних аспектів формування навчальних цілей і відповідних їм результатів ми дійшли висновку, що кожний когнітивний рівень відповідає певному етапу засвоєння змісту навчання. Для характеристики цих етапів та визначення структурних елементів навчальних досягнень молодших школярів будемо спиратися на науково обґрунтовану теорію поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна [121], [122], згідно з якою одиницями змісту постають розумові і практичні дії. Ця теорія побудована на психологічному вченні Л.С. Виготського про інтеріоризацію — процес перетворення зовнішньої предметної діяльності у внутрішню, психічну діяльність, а також формування внутрішніх інтелектуальних структур психіки шляхом засвоєння зовнішньої соціальної дійсності [123]. І перша, і друга характеристики інтеріоризації відображають якісну трансформацію об'єктивних навчальних досягнень (знань, способів діяльності та ін.) у суб'єктивні (компетентності), що відбувається в процесі освоєння навчального змісту.

До об'єктивних складників освіти віднесемо основні компоненти змісту навчання в початковій школі — предметні компетенції, що



охоплюють знання у формі уявлень, понять, фактів, закономірностей тощо, і способи діяльності, втілені в уміннях і навичках. Далі уточнимо ці складники в контексті реалізації компетентнісного підходу.

Згідно з науково обґрунтованими висновками, здобутими в ході дослідження проблеми формування в учнів ключових і предметних компетентностей [31], [33], перший аспект реалізується шляхом засвоєння відібраного для початкової школи змісту освіти. Його структурними складниками, за В.А. Хуторським [124], є об'єкти реальної дійсності; соціально значущі знання, вміння, навички і способи діяльності; особиста значущість знань і вмінь для учня.

Отже, для виконання учнем продуктивної діяльності з конкретного предмета або інтегрованого курсу необхідне володіння сукупністю смислових орієнтацій по відношенню до певного кола об'єктів реальності. Наприклад, в початковому курсі математики до числа таких об'єктів належать множини і геометричні фігури; курсу «Я досліджую світ» — планета, ґрунт, рослини, суспільство, складники здоров'я та ін. Загальнокультурні знання про дійсність є предметоутворювальним компонентом змісту навчання.

Категорія знання в педагогіці визначається як «перевірений практикою результат пізнання дійсності, правильне її відображення в мисленні людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій» [125, с. 212].

Останнім часом у так званому експертному середовищі, що забезпечує супровід реформи початкової освіти, поняття «знання» та «інформація» вживаються як тотожні. Зокрема, в документі «Основи стандарту» (2018 р.), що концептуально визначав зміст нового Державного стандарту, в негативному контексті зауважено про переобтяження дітей різного роду зайвими знаннями. Загальноосвітні орієнтири Нової української школи подані як такі, що зосереджені виключно на вміннях, навичках, а також на ставленнях. У моделі компетентнісного підходу в освітньому процесі знання з підтекстом «розумію навіщо» показані не самодостатньою категорією змісту, а лише похідною від умінь.

Натомість, у науково обґрунтованих й експериментально перевірених теоріях П. Я. Гальперіна [121], В. В. Давидова [99], Д. Б. Ельконіна [102], Г. С. Костюка [126], С. Л. Рубінштейна [127] та ін. знання розглядається як осмислене сприймання людиною дійсності, що укладається у систему понять; це засвоєна суб'єктом наукова інформація,

яка є основою його цілеспрямованої розумової діяльності. Діяльнісна основа мислення, продуктом якого з-поміж інших утворень постає система понять, жодним чином у науці не заперечується, а визнається як процес паралельна для зародження знань і вмінь.

Отже, знання — це перевірений практикою результат пізнавальної діяльності, що є відображенням у свідомості людини навколишньої дійсності, яка об'єктивно існує [48]. У педагогіці знання класифікують на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні). Згідно з діяльнісною теорією мислення В. В. Давидова [99], розсудливе мислення, яке спирається на реальні або наочні образи, призводить до утворення емпіричних понять. «В емпіричному понятійному узагальненні не виділяють сутнісні особливості самого предмета, внутрішній зв'язок його сторін» [99, с. 106]. Результатом емпіричного мислення може бути, наприклад, класифікація об'єктів за їхніми зовнішніми ознаками, що зводиться до розпізнавання. Теоретичні знання пов'язані з «високими» формами суспільної свідомості, якими є розумові теоретичні узагальнення. Це продукт теоретичного мислення, яке «внутрішньо пов'язане з дослідженням природи своєї власної основи — з дослідженням понять» [99, с. 98]. У такому випадку поняття водночас постає «і формою відображення матеріального об'єкта, і засобом його розумового відтворення, побудови, тобто як особлива розумова дія» [99, с. 100].

Нормативними документами для освіти, зокрема НРК, передбачається володіння випускниками початкової школи елементарними фактологічними знаннями. Якщо на нульовому рівні кваліфікації (дошкільному) дитина демонструє засвоєння найпростіших уявлень з опорою на повсякденний досвід, то випускник початкової школи — наявність знань про мовленнєві одиниці та граматичні форми української (державної), рідної та однієї із іноземних мов; про основні норми поведінки та цінності суспільства; природні й суспільні явища; способи подання інформації; числа, геометричні фігури і вимірювання величин; культурні традиції, норми здорового способу життя.

Характерними для початкової ланки освіти є переважно елементарні знання, які відображаються у вигляді термінів, фактів, уявлень, понять, законів, залежностей, закономірностей, властивостей та ін.

Окремо варто зауважити щодо уявлення. Під час розроблення новітніх нормативів для початкової освіти автори прагнули уникати

цієї категорії як, на їхній погляд, невимірюваної. Натомість, уявлення належить до продукту розумової діяльності, в основі якого — актуалізація попереднього досвіду, сприймання і відчуття. За визначенням С.У. Гончаренка, — це «збережений і відтворюваний у свідомості чуттєво-наочний образ раніше сприйнятих предметів чи явищ дійсності» [132, с. 342]. Сприймання тісно пов'язане з образним мисленням і мовленням, що забезпечує усвідомлення особою суті предмета. Результатом сприймання є створення цілісного образу об'єкта на основі безпосередніх відчуттів з участю образного мислення і пам'яті. На відміну від сприймання, уявлення є більш узагальненим образом, оскільки в мозку людини фіксуються лише найхарактерніші ознаки [48].

Уявлення можуть бути одиничними (формуються у процесі сприймання одного об'єкта) і загальними (відображають ряд об'єктів зі спільною, сталою ознакою, утворюючи групу). У дослідженні Т.М. Байбари [48] зазначено, що кожне уявлення має зміст, тобто ті зовнішні ознаки, властивості і зв'язки чуттєво-наочного образу, які були сприйняті різними органами чуття і які створюють образ. Це дозволяє за змістом уявлення визначати освітню ціль і результат навчання.

Отже, знання про дійсність є предметоутворювальним компонентом змісту навчання. Наприклад, у змісті початкового курсу математики знання відображаються у вигляді термінів («одноцифрові числа», «доданок», «сума», «чисельник», «знаменник» тощо); уявлень (натуральний ряд чисел, числовий вираз і його значення, рівняння з однією змінною, довжина, відстань, периметр тощо); понять (десяток, задача, розряди і класи чисел, дріб, площа фігури); законів (переставний і сполучний закони додавання і множення, розподільний закон множення); залежностей (між компонентами і результатами арифметичних дій, між швидкістю, часом і відстанню тощо); властивостей (частки, прямокутника) та ін. [31]. Детальний перелік компонентів математичних знань подамо в додатку Б. Це базові елементи складніших знань, які підлягатимуть засвоєнню учнями у процесі вивчення математики в основній школі.

У процесі засвоєння означених елементів знань учень послідовно проходить стадії сприймання їхніх ознак або властивостей; усвідомлення суті уявлення чи поняття; узагальнення змісту; закріплення змісту. Етап застосування засвоєного уявлення чи поняття уміщує стадії їх використання за зразком і в подібній до наведеної ситуації та

застосування у частково нових або змінених обставинах. Спираючись на вчення Л.С. Виготського, необхідно зауважити, що учневі молодшого шкільного віку здебільшого властиве комплексне мислення з переважанням псевдопонять [128]. Власне поняття розвиваються у підлітковому віці, коли учень може самостійно вдаватися до абстрагування, узагальнення, визначення тощо. За дослідженням О. Г. Юдіної [129], Л.С. Виготський встановив псевдопоняття як перехідну форму від комплексного мислення до понятійного, оскільки зовнішніми ознаками вони нагадують поняття, але внутрішній механізм узагальнення базується на виділенні фактичних (емпіричних), а не логічних відношень між предметами. Зазначене підтверджує той факт, що в початковому навчанні у ході засвоєння елементів знань у межах вивчення відповідної теми найчастіше за основу береться одна ознака, до прикладу, в системі уроків, присвяченій вивченню класифікації простих речень, такою ознакою може слугувати вид речення за метою висловлювання. Це і є зразок проміжної ланки, необхідної для досягнення нормативно визначеного результату опанування темою. Власне, цілепокладання в межах кожного етапу навчання узгоджується з такими елементами знань, які розвиваються відповідно до стадій засвоєння змісту. Таким чином вибудовується й забезпечується результатом ієрархія дидактичних цілей.

У взаємозв'язку зі знанневим компонентом результативного складника знаходяться уміння учнів. Цей компонент змісту характеризує здатність дитини на основі засвоєних знань виконувати певні види діяльності, використовувати раніше набутий досвід. У психолого-педагогічній літературі (Т.М. Байбара [48], І.Я. Лернер [130], А.В. Усова [83] та ін.) уміння визначаються, по-перше, як готовність і здатність особи застосовувати знання на практиці, по-друге, як система різноманітних прийомів, що забезпечують таку готовність. О.Я. Савченко визначила уміння як засвоєний суб'єктом спосіб виконання теоретичних і практичних дій на основі знань і життєвого досвіду, що формується шляхом вправління й передбачає використання у звичних і змінених умовах [33, с. 498].

У НРК уміння на першому рівні освіти схарактеризовано як здатність учнів застосовувати знання і розуміння, необхідні для виконання завдань та розв'язування проблем. Цей складник представлено ви-могами використовувати знання і розуміння для читання, письма,

усного й писемного мовлення (у межах визначеної тематики); простих (арифметичних) обчислень та вимірювань; опису природних і суспільних явищ та процесів; розв'язування пізнавальних завдань у різноманітних навчальних ситуаціях. Крім цього, передбачено вміння користуватися знаковою й образною (графічною) інформацією, реалізовувати прості засоби інформаційно-комунікативних технологій; виконувати найпростіші трудові операції; дотримуватися особистої гігієни, безпеки життєдіяльності та здорового способу життя; орієнтуватися в доступному колі споживчих товарів і послуг [131].

В учнів молодшого шкільного віку в процесі пізнання реальних об'єктів формують когнітивні (інтелектуально-творчі) вміння, засновані на логічному, інтуїтивному, творчому мисленні, і практичні — на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів. Наприклад, Державним стандартом (2011 р.) в галузі мов і літератур передбачено оволодіння учнями такими розумовими вміннями: визначати тему і мету тексту, встановлювати логіко-граматичні зв'язки між членами речення, будувати діалог з урахуванням ситуації та учасників спілкування та ін.; в галузі математики — такими: визначати кількість одиниць кожного розряду, використовувати закони і властивості арифметичних дій при виконанні обчислень, знаходити розв'язки нерівностей з одним невідомим та ін. До практичних умінь віднесені відповідно такі: розташовувати слова за алфавітом і знаходити в словнику потрібне слово, каліграфічно і грамотно списувати, сприймати на слух і записувати тексти з дотриманням вивчених правил орфографії і пунктуації; письмово виконувати арифметичні дії в межах мільйона, ділити з остачею; будувати прямокутний трикутник, прямокутник (квадрат) за вказаними довжинами сторін; вимірювати часові проміжки за допомогою годинника й ін.

«Утворення умінь є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці» [132, с. 338]. За визначенням С.У. Гончаренка [132], вміння проходить кілька стадій — від ознайомлення зі способом виконання, усвідомлення його смислу, початкового оволодіння ним — до самостійного й дедалі точнішого виконання розумових або практичних вправ.

Ця тема глибоко досліджена й презентована в загальнодидактичному й частковометодичному контекстах у науковій роботі Т.М. Байбари [48, с. 83—113]. Стосовно проблеми організації засвоєння навчальних дій дослідниця спирається на теорію поетапного формування розумових дій, розроблену П.Я. Гальперінім та його послідовниками — О.А. Карабановою, А.Г. Лідерс, Ю.І. Фроловим, Н.А. Різдяною [121], [133], й визначає такі етапи в цій діяльності.

1. Сприймання й засвоєння навчальної інформації про спосіб виконання розумової або практичної дії шляхом демонстрації вчителем зразка.

2. Репродуктивне відтворення способу дії і виконання її за зразком.

3. Кількаразове повторення способу дії у схожій ситуації.

4. Виконання способу дії в новій ситуації, тобто в процесі засвоєння нових знань і вмій, виконання творчих завдань [48, с. 88].

У дослідженні проблеми формування розумових дій і понять ми переосмислили теоретичні основи означеної проблеми й застосували набутий теоретичний досвід до сучасної ситуації розвитку освіти, пов'язаної із упровадженням компетентнісного підходу [134], [135]. В побудові методики організації засвоєння і виконання математичних способів дій та операцій зазначені етапи навчальної діяльності набули такого змісту.

1. Мотивація учнів до діяльності, пов'язаної із уведенням нової дії за допомогою створення проблемної ситуації для виявлення суперечності між наявними уявленнями про виконання дії і потребою відшукати новий спосіб виконання завдання іншого виду.

2. Створення орієнтувальної основи дії шляхом розв'язання проблемної ситуації, формулювання гіпотези щодо можливої зміни відомого способу дії згідно зі зміненою умовою завдання, реалізації гіпотези, рефлексії власної діяльності в ході виконання нового завдання.

3. Виконання нової дії у різних формах — матеріальній, матеріалізованій, у формі зовнішнього мовлення вголос і про себе, у внутрішньому плані.

4. Творче застосування способу виконання дії у змінених навчальних обставинах (зі зміненою умовою) та до ситуацій життєвого плану [136].

Описані ідеї були впроваджені під час побудови систем завдань, які поставали дидактико-методичним засобом формування не лише

розумових та практичних умінь, а й широкого кола емоційно-ціннісних результативних складників освіти, зокрема, засобом забезпечення досягнення учнями успіху в навчанні [137]. Таким чином було підтверджено, що теорія П.Я. Гальперіна універсальна й може застосовуватись для формування і розвитку різних видів діяльності та психічних станів.

Цінним для подальшого використання результатів наукового пошуку вважаємо науковий доробок Н.Ф. Тализіної [74], присвячений проблемі формування пізнавальної діяльності дітей молодшого шкільного віку. На особливу увагу заслуговують сформовані дослідницею вимоги до організації контролю за реалізованими способами дії у ході їх розвитку, а саме:

«1. На перших етапах процесу засвоєння контроль має бути поопераційним.

2. На початку матеріального (матеріалізованого) і зовнішнього мовленнєвого етапів зовнішній контроль має бути систематичним — за кожним виконаним завданням.

3. У кінці цих етапів, а також на наступних етапах зовнішній контроль має бути епізодичним — за вимогою учня або за наявності в нього систематичних помилок» [74, с. 115].

Зазначені узагальнення надалі використовуємо у побудові методичних настанов стосовно організації поточного та підсумкового контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів.

Щодо не менш важливого результату початкового навчання — навичок діяльності. В дидактиці це поняття розглядається як «усталений спосіб виконання дій, сформований унаслідок багаторазових повторень, що характеризується високим ступенем засвоєння та відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю» [33, с. 491]. Навички пов'язують із трансформованими діями, що були вироблені завдяки тривалому вправлянню у застосуванні простих умінь. У дослідженні І.О. Зимньої [138] визначені етапи розвитку навички, на яких зміст виконання дії відрізняється метою і особливістю перебігу: I — ознайомлювальний (проходять перші спроби виконання дії); II — підготовчий, аналітичний (відбувається оволодіння окремими елементами дії із залученням аналізу способів виконання); III — стандартизований, синтетичний (поєднуються елементарні операції в єдину дію); IV — ситуативний (оволодіння довільною регуляцією дії).

Так, у початковому курсі української мови в учнів формують навички правильного й усвідомленого читання текстів, графічні навички, техніку письма та ін.; математики — навички порядкової лічби чисел, табличного множення і ділення чисел, скороченого запису одиниць вимірювання величин та ін.

Низку навичок цілком справедливо відносять до числа остаточно сформованих у початковій школі результатів. На жаль, у сучасних нормативах, зокрема, Державному стандарті (2018 р.) це надбання не знайшло відображення. Однак, навички читання, письма і лічби в усі часи функціонування початкової школи належали до першочергових результатів. Саме ці навички належать до передумови досягнення функціональної грамотності й компетентності учнів. Вони стали також предметом вимірювання під час загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи», проведеного в 2017 — 2019 роках [139].

Засвоєння знань і способів навчання як визначальних компонентів змісту навчання і їх застосування з різним рівнем самостійності відбувається за логікою процесу учіння, яка полягає «в поетапному русі школярів від незнання до знання шляхом оволодіння певною частиною змісту навчального предмета» [48 с. 13].

Розробники дидактичної функціональної структури навчання — М.О. Данилов [140], І.Я. Лернер [130], В.І. Загвязинський [10], О.Я. Савченко [33] та інші — визначили етапи цього процесу, а саме: осмислення учнями цілей діяльності й мотивація до неї; засвоєння змісту теми навчального предмета; застосування засвоєного змісту; перевірка та самоперевірка результату засвоєння. Логіко-психологічна побудова кожного з етапів відображає внутрішні процеси опанування змістом, тобто структуру розумової діяльності учнів.

Вітчизняний педагог Т. М. Байбара [48] у дослідженні цілісного процесу навчання в початковій школі конкретизувала зміст етапів засвоєння знань і способів діяльності, на який доцільно спиратися у розв'язуванні нашої наукової проблеми. Покажемо інтерпретацію поетапного розвитку знань і вмінь з екстраполяцією на контрольну оцінювальну діяльність у табличному вираженні (табл. 1.1)



Таблиця 1.1.

Етапи засвоєння знань і умінь (за Т. М. Байбарою)

Знання			Уміння
уявлення (одне)	поняття (одне)	кілька уявлень, понять	
<p>I. Формулювання цілей і бажаних результатів. Загальна мотивація.</p> <p>II. Засвоєння нових знань, умінь і навичок.</p> <p>1. Сприймання ознак, властивостей або їх актуалізація.</p> <p>2. Усвідомлення суті уявлення.</p> <p>3. Узагальнення змісту уявлення. 4. Закріплення змісту уявлення.</p> <p>III. Застосування засвоєних знань, умінь і навичок.</p> <p>1. Застосування засвоєного уявлення за зразком і в подібній ситуації.</p> <p>2. Застосування засвоєного уявлення в новій ситуації, у життєвих обставинах.</p> <p>IV. Діагностика засвоєного уявлення у контексті його компетентнісного потенціалу</p>	<p>I. Формулювання цілей і бажаних результатів. Загальна мотивація.</p> <p>II. Засвоєння нових знань, умінь і навичок.</p> <p>1. Сприймання ознак, властивостей або їх актуалізація.</p> <p>2. Усвідомлення суті уявлення через формування або актуалізацію.</p> <p>3. Осмислення суті поняття.</p> <p>4. Узагальнення змісту поняття.</p> <p>5. Закріплення змісту поняття.</p> <p>III. Застосування засвоєних знань, умінь і навичок.</p> <p>1. Застосування засвоєного поняття за зразком і в подібній ситуації.</p> <p>2. Застосування засвоєного поняття в новій ситуації, у життєвих обставинах.</p> <p>IV. Діагностика засвоєного поняття у контексті його компетентнісного потенціалу</p>	<p>I. Формулювання цілей і бажаних результатів. Загальна мотивація.</p> <p>II. Засвоєння нових знань, умінь і навичок.</p> <p>III. Систематизація та узагальнення засвоєних знань, умінь і навичок.</p> <p>IV. Застосування засвоєних знань, умінь і навичок.</p> <p>1. Застосування засвоєних елементів знань різного рівня узагальнення за зразком і в подібній ситуації.</p> <p>2. Застосування засвоєних елементів знань різного рівня узагальнення в новій ситуації, у життєвих обставинах.</p> <p>V. Діагностика засвоєних понять у контексті його компетентнісного потенціалу</p>	<p>I. Формулювання цілей і бажаних результатів. Загальна мотивація.</p> <p>II. Засвоєння знань про спосіб виконання дії.</p> <p>III. Створення орієнтувальної основи дії.</p> <p>IV. Виконання нової дії у різних формах — матеріальній, матеріалізованій, у формі зовнішнього мовлення вголос і про себе, у внутрішньому плані за зразком і в подібній ситуації (поетапно).</p> <p>V. Застосування засвоєного способу дії в новій ситуації, у життєвих обставинах.</p> <p>VI. Діагностика засвоєного способу дії у контексті його компетентнісного потенціалу</p>

Кожен із виділених етапів відповідає проміжній цілі (підцілі, задачі) щодо освоєння елемента знання чи н навчальної дії, яка входить до складу уміння.

Як зазначалося вище, засвоєння учнями предметних компетенцій є основою формування у них предметної компетентності (читацької, математичної, природознавчої та т.п.) як якості, що характеризує результати їх навчання. Однак, компетентність не зводиться лише до знань, умінь, способів діяльності, хоча вони є її структурними елементами. Компетентність учня «належить до сфери відносин між знаннями і дією в реальній практиці» [10, с. 12].

Компетентність в НРК за першим рівнем освіти розглядається передусім як здатність випускника початкової школи самостійно застосовувати в певному контексті різноманітні знання та вміння. До числа характеристик компетентності учня віднесено особливі прояви результатів навчальної діяльності, а саме: формування суджень і комунікативність, автономність і відповідальність, здатність до навчання та розвитку (уміння вчитися).

Формування суджень і комунікативність є важливими якостями людини в сучасному світі. Вони набуваються у процесі розвитку здатності використовувати усні, письмові або аудіовізуальні методи й засоби для демонстрування своїх знань, для обміну думками, почуттями та ідеями [20]. У початковому навчанні таку здатність учня виявляють через уміння висловлюватися щодо: побаченого, почутого, прочитаного в межах уживаної лексики; простих причинно-наслідкових зв'язків у природі й суспільному житті; взаємин з природою, між людьми; об'єктів культури, мистецтва, практики повсякденного життя; окремих подій суспільного життя; природоохоронної практики; власної поведінки та поведінки інших, навчальних результатів; здійснення вибору дій та операцій у навчальних ситуаціях; здорового й екологічно доцільного способу життя; безпечної поведінки. Комунікативність на цьому рівні розглядається більшою мірою як соціальна компетентність, що позначається на здатності взаємодіяти в групах під час виконання колективних завдань, реалізовувати рольову поведінку, логічно висловлювати думки, вести діалог з використанням термінології; здійснювати суспільно-корисну діяльність.

Автономність і відповідальність визначається як здатність і бажання дитини застосувати компоненти інтелектуального розвитку,

### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

логіки, моделювання для пояснення світу природи й техніки; здійснювати поопераційний контроль за ходом виконання навчальних завдань із різною мірою керівництва вчителя; усвідомлювати наслідки своєї діяльності. До показників цієї характеристики також віднесемо самостійність учня, який діє у знайомих ситуаціях.

Здатність до навчання і розвитку або вміння вчитися виявляється в здатності усвідомлювати значення знань як засобу пізнання світу і досягнення життєвого успіху; розуміти і приймати мету діяльності, запропоновану вчителем; читати і розуміти художні, науково-пізнавальні та інструктивні тексти; писати; лічити й обчислювати; планувати послідовність виконання завдань і контролювати цю роботу за складеним планом; використовувати засвоєні способи навчальної діяльності у розв'язанні задач з предметним і міжпредметним змістом, способи самоконтролю і самооцінювання результату відповідно до зразка, за планом або схемою; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; доводити правильність міркувань та істинність суджень; володіти доступними способами пізнання; проявляти прагнення до вдосконалення результатів своєї праці, готовність до самостійного прийняття рішень в навчальних ситуаціях; демонструвати досвід самоорганізації.

Наведені категорії — формування суджень і комунікативність, автономність і відповідальність, здатність до навчання та розвитку, поєднує до певної міри надпредметність, універсальність щодо прояву в різних навчальних і життєвих обставинах. Близькими до цих результатів виявляються вміщені в Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) так звані «наскрізні» або спільні для всіх ключових компетентностей уміння, а саме: як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами. На їхній характеристиці детальніше зупинимось у наступному підрозділі.

Таким чином, НРК як основа вітчизняної системи стандартизації, документ, який концептуально визначає ключові засади побудови галузевих стандартів, навчальних програм, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів тощо, окреслює головні результати навчан-

ня на кожному рівні освіти. Розгорнута їх характеристика дозволяє конкретизувати результативні складники навчання, що у поєднанні та своєму розвитку забезпечують досягнення дитиною компетентності як узагальненого й бажаного здобутку початкової освіти; а також є передумовою для наукового обґрунтування дидактико-методичних підходів до їх контролю й оцінювання.

### **1.3. Змістовий діапазон навчальних досягнень учнів початкової школи в проєкції нової освітньої парадигми**

Зміни парадигм функціонування і розвитку системи освіти зумовлюються назрілими соціально-економічними процесами в країні й світі. Це, своєю чергою, позначається на уявленні суспільства як основного замовника освітніх послуг про результати здобувачів. Окреслимо виклики, що спричинили в новому столітті зміни результатів навчання у початковій школі.

У глобальному вимірі вирішальними викликами для освіти ХХІ століття є постійно зростаюча конкуренція на ринку праці, високий рівень технологізації індустріального виробництва й громадських послуг, виникнення нових сфер діяльності та професій. Такі процеси зорієнтовують національні освітні системи на «відкрите і гнучке навчання [141, с. 219]», в яке від кінця минулого століття впроваджується компетентнісний підхід. Це, своєю чергою, позначається на відповідному оновленні переліку результатів навчання компетентнісного виміру. В контексті світових тенденцій розвитку освіти вітчизняна школа здійснює курс на побудову освітнього процесу, в якому акценти зміщені із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток в учнів здатності діяти, застосовувати навчальний досвід у різноманітних життєвих обставинах.

Акцентування уваги на особистісно зорієнтованій парадигмі освіти, заснованій на філософії дитиноцентризму, зумовило визначення особистісних досягнень учнів. До їх числа належать зокрема такі: виявлення інтересу до навчання; характер активності роботи на уроці; старанність у навчанні; зосередженість; самостійність у роботі; ставлення до оточуючих; співпраця з іншими дітьми; здатність вирішувати конфлікти мирним шляхом; здатність знаходити успішні

шляхи вирішення проблем; дотримання правил поведінки під час уроку, гри, відпочинку; відповідальність за свої дії та ін.

Проблема реалізації особистісно орієнтованого підходу до побудови освіти пов'язана з переглядом функцій контрольно-оцінювальної діяльності. Згідно з філософією дитиноцентризму, учні визнаються рівнозначними учасниками освітнього процесу, а отже мають брати безпосередню участь в оцінюванні своїх навчальних досягнень. Таким чином, оцінювання учнем своєї діяльності та її результатів повинно відбуватися нарівні з оцінюванням педагогом; дитина зобов'язана усвідомлювати рівень своїх результатів, брати на себе відповідальність за них, приймати рішення щодо подальшого перебігу навчання. За спостереженнями практики організації контролю й оцінювання у початковій школі помічено, що найчастіше в цьому питанні зберігається домінуюча роль учителя, він перебирає на себе практично всі функції, пов'язані з аналізом і оцінюванням досягнень учнів.

До виклику сьогодення належить також проблема зростання кількості дітей, які потребують особливого і тривалого психолого-педагогічного супроводу, логопедичної, соціальної і медичної допомоги. Проте, результати їхнього навчання досі не визначені.

До інших питань, які можна віднести до числа викликів в освіті, що поки не знайшли свого адекватного втілення, на нашу думку, належать такі: неусталеність термінології в сфері контрольно-оцінювальної діяльності; невизначеність об'єктів контролю та етапів його здійснення; відсутність критеріїв вербального оцінювання навчальних досягнень учнів, брак методичних розробок, які стосуються оцінювання особистісних проявів навчальних досягнень та ін.

Про стан функціонування початкової освіти в контексті суспільних викликів у нашій країні йдеться в дослідженні, здійсненому науковцями відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України — О.Я. Савченко, Н.М. Бібік, В.О. Мартиненко, К.І. Пономарьовою та іншими [142]. Вчені визначають, зокрема, такі істотні проблеми: великі відмінності між школами, які територіально, соціально і демографічно працюють у різних умовах, що утруднює реальний доступ учнів до здобуття якісної освіти; недостатньо розвинена мережа дошкільних закладів, що унеможливорює обов'язкову передшкільну підготовку дітей старшого дошкільного віку; існуючі умови навчання дітей, особливо шестирічних першокласників, — наповне-

ння класів, режим навчання, обладнання навчальних приміщень, забезпечення харчуванням, матеріальна база тощо, що у переважній більшості закладів освіти не відповідають психофізіологічним особливостям розвитку учнів; зростаючі ризики погіршення фізичного та психологічного здоров'я дітей, що вимагає перегляду режиму їхньої навчальної праці, розвантаження і переструктурування змісту навчальних предметів; збільшення кількості дітей, які потребують особливого і тривалого психолого-педагогічного супроводу, логопедичної, соціальної і медичної допомоги; значні відмінності в організації навчального середовища в сільській місцевості та міській, що позначається на результатах зовнішнього незалежного оцінювання; недостатнє навчально-методичне забезпечення, пов'язане передусім із браком коштів на створення і друк повноцінної сучасної продукції. Такі об'єктивні обставини відбиваються передусім на якості надання школою освітніх послуг. Ці та низка інших обставин зумовили в країні масштабні процеси, пов'язані з реформуванням освіти на всіх її ступенях і в усіх сферах освітньої діяльності.

Сучасний етап розвитку вітчизняної початкової освіти в Україні позначений системним пошуком шляхів реалізації дидактичних і організаційних умов, сприятливих для розвитку й саморозвитку особистості учня, забезпечення його пізнавальними засобами, необхідними для ефективного функціонування у суспільстві. Підґрунтя для здійснення цього задуму міститься у викладах нормативних документів, які визначають загальнодержавні вимоги до освіченості молодших школярів.

В Україні як державі, яка має намір увійти до європейського освітнього простору, триває системна робота над узгодженням нормативної освітньої бази з відповідними документами міжнародного зразка. Серед заходів, спрямованих на адаптацію вітчизняної нормативної бази до європейських освітніх стандартів, формування системи навчання впродовж усього трудового життя, підвищення її якості, виокремимо запровадження Національної рамки кваліфікацій [20] як складника Європейської рамки кваліфікацій [143].

Європейська рамка кваліфікацій рекомендована в 2008 році Європарламентом і Радою Європейського Союзу як загальний системний опис кваліфікаційних рівнів, що охоплюють весь спектр кваліфікацій, здобутих особою у процесі формального, неформального, інформаль-

ного навчання, зокрема загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти. Це інструмент, призначений для поліпшення розуміння, порівняння, ідентифікації і визнання існуючих та запровадження нових кваліфікацій у різних країнах Європи, для сприяння мобільності громадян між країнами та навчання упродовж життя [13]. Однією із особливостей вітчизняної НРК стало введення нульового рівня на підставі внесених змін до Закону України «Про дошкільну освіту», які утвердили обов'язковість здобуття дошкільної освіти дітьми п'ятирічного віку. Основна мета нововведення полягає у створенні рівних стартових умов для їхнього майбутнього навчання у школі й у забезпеченні якості загальної освіти.

Отже, необхідність реагування освітньої системи на сучасні виклики часу стала передумовою модернізації всіх її ланок — від дошкільної до наукового рівня вищої освіти.

Провідною метою кожної освітньої реформи, в тому числі розпочатої від 2017 року, є покращення якості освіти. Які ж чинники забезпечують якість загальної середньої освіти? О. Я. Савченко встановила найвпливовіші з них: повне і своєчасне охоплення навчанням усіх дітей шкільного віку; різнобічне використання досягнень попереднього періоду навчання; осучаснення та оздоровлення освітнього середовища; впровадження методик особистісно і компетентісно зорієнтованого навчання, виховання і розвитку учнів; технологічність методик навчання; моніторинговий супровід освітнього процесу; адекватна підготовка педагогічних кадрів [144].

На виконання положень НРК були розроблені й схвалені Кабінетом Міністрів України до здійснення Концептуальні засади реформування середньої школи [63] — документа, який проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечує психологічний комфорт і сприяє вияву творчості дітей.

Названі вище чинники частково враховані в Концепції і перебувають у полі належної уваги в процесі реалізації положень цього засадничого документа. У Концепції наголошено на суб'єктності учіння, необхідності оволодіння учнями способами навчальної діяльності, досвіді взаємодії з іншими людьми. Так, згідно з новим Законом України «Про освіту», метою загальної середньої освіти є «різнобічний роз-

виток, виховання і соціалізація особистості, здатної жити в суспільстві та цивілізовано взаємодіяти з природою, яка має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності [19]».

Місією початкової школи визнано плекання особистості дитини, побудова навчання згідно з її віковими та індивідуальними психофізіологічними особливостями, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, до життя у демократичному й інформаційному суспільстві. Найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учень/учениця, які вміють здобувати навчальний досвід із різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянином/громадянкою України [63].

У своїх публікаціях [145], [146] ми виділили й схарактеризували такі найсуттєвіші для початкової школи компоненти Концепції.

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних дитині для успішної самореалізації в суспільстві.

2. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

3. Орієнтація на потреби учня/учениці в освітньому процесі, дитиноцентризм.

4. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

Відповідно до названих положень окреслимо деякі принципи зміни, які варто врахувати у дидактико-методичному забезпеченні впровадження Концепції. Передусім, це орієнтація освітнього процесу на досягнення результату, що відображається ключовими компетентностями, але не обмежується ними.

Як зазначалося вище, нині у світовій практиці ефективність освіти пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу. Компетентнісні результати навчання учнів вітчизняної початкової школи визначено у попередніх документах — Державному стандарті (2011 р.) та навчальних програмах (2012 р.), у вимогах до контролю та оцінювання



навчальних досягнень учнів (2014 р.). Однак, перехід на компетентнісні засади поки не належним чином відображено у дидактичному і методичному забезпеченні навчання, де все ще домінують знанієві (інформаційні) компоненти. Зазначимо, що стандарт 2011 року переважно орієнтував освітян на формування в учнів молодшого шкільного віку предметних компетентностей, тоді як новостворені нормативи націлені на досягнення ключових компетентностей.

У педагогічній теорії і практиці склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю. В дослідженні, присвяченому виявленню переваг і ризиків упровадження у шкільному навчанні компетентнісного підходу, Н. М. Бібік [9] виявила суттєві ознаки компетентностей. Таке досягнення, за висновком автора, передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних обставинах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, коли невідомі причиново-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності — здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату. Компетентність у сучасних нормативних актах часто тлумачать через усталені поняття: «здатність до...», «комплекс умінь», «готовність до...», «знання в дії», «спроможність», «індивідуально-особистісна рефлексивна функція» та ін. Як впливає із зазначеного вище, компетентність — цілісне утворення, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю [9].

У названій роботі Н.М. Бібік окреслює очікувані позитивні наслідки впровадження компетентнісного підходу. Зокрема, компетентності дозволяють усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання таких конкретних життєвих задач:

- «розрізняти об'єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати і пояснювати причини й наслідки подій, вчинків, явищ;
- створювати тексти, вироби, проєкти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших;

- брати участь у колективних справах, у розв'язанні навчальних завдань, оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін.;
- користуватись певними предметами та ін. [9, с. 54]».

У Концепції названо ключові компетентності, визначені «Рекомендаціями Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006). До їх числа належать такі: спілкування державною мовою (і рідною у разі відмінності); спілкування іноземними мовами; математична; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя.

Важливий акцент новозмін пов'язаний із тим, що визнається рівнозначність усіх ключових компетентностей на всіх етапах навчання. Тобто, освітні галузі (мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, інформатична, громадянська та історична, соціальна і здоров'язбережувальна, мистецька, фізкультурна) володіють потенціалом, необхідним для формування кожної ключової компетентності, й реалізують його наскрізно у процесі навчання школярів.

Наприклад, математична освітня галузь забезпечує можливість формувати в учнів такі компетентності:

- спілкування державною мовою — уміння, що виробляється у процесі навчання математики, — лаконічно та зрозуміло формулювати думку, аргументувати, доводити правильність тверджень;
- спілкування іноземними мовами — зіставляти математичний термін або буквене позначення з його походженням з іноземної мови;
- основні компетентності у природничих науках і технологіях — моделювати процеси, що відбуваються в навколишньому світі;
- інформаційно-цифрову компетентність — діяти за алгоритмом та складати алгоритми;
- уміння вчитися — доводити правильність певного судження та власної думки, моделювати процеси та ситуації, що трапляються в навколишньому світі;
- ініціативність і підприємливість — здійснювати раціональний вибір;
- соціальну та громадянську компетентності — робити висновки з отриманих результатів розв'язування задач соціального змісту;

- обізнаність та самовираження у сфері культури — естетично зображувати фігури, графіки, рисунки;
- екологічну грамотність і здорове життя — ощадливо користуватися природними ресурсами [145].

Наведений приклад показує, що під час навчання будь-якого предмета чи інтегрованого курсу в його змісті й у відповідному дидактико-методичному забезпеченні мають бути реалізовані складники всіх ключових компетентностей, визначених у Державному стандарті.

Важливого значення в Концепції набуває аспект педагогіки партнерства між усіма учасниками освітнього процесу. Ідеї педагогіки партнерства (співробітництва) ґрунтуються на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Метою такої педагогіки є створення нового гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму й офіціозу; головним завданням — подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Це завдання реалізовується у спільній діяльності вчителя й учнів, учителя й батьків, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів [63].

Принципи партнерства, які беруться до уваги в побудові НУШ, засновані на таких загальнонавчальних педагогічних положеннях:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах;
- діалог — взаємодія — взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, «горизонтальність» зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [63].

В Енциклопедії освіти визначено основні риси педагогіки партнерства, цілком прийнятні для НУШ: навчання без примусу; висування значущих цілей; педагогіка конкретної дії; ідея переборення пізнавальних утруднень у колективній творчій діяльності; об'єднання кількох тем навчального матеріалу в окремі блоки; використання опор; методика «занурення»; спільне планування індивідуального темпу навчання; самоаналіз у процесі індивідуального і колективного

підведення результатів діяльності учнів; вільний вибір (використання вчителем на свій розсуд навчального часу для кращого засвоєння учнями матеріалу); створення інтелектуального фону навчання; методика випереджувального навчання; реалізація диференційованого навчання; колективна творча виховна діяльність (самоврядування); самовизначення; ідея життєтворчості; систематичне залучення батьків до спільної діяльності; активна участь дітей у контрольній-оцінювальній діяльності тощо [147, с. 637].

Для втілення ідей педагогіки партнерства в освітньому процесі його дидактико-методичне забезпечення має охоплювати методи й форми організації навчальної діяльності, які передбачають постійне залучення дитини до співпраці з іншими школярами, з учителем.

У Концепції окремо акцентовано увагу на упровадженні особистісно-орієнтованої моделі освіти, заснованої на ідеології дитиноцентризму, суть якої — у максимальному наближенні навчання і виховання конкретної дитини до її ества, здібностей і життєвих планів.

Ідеї дитиноцентризму особливо актуальні для НУШ. В. Г. Кремень їх узагальнив у таких формулюваннях:

- відсутність адміністративного контролю, який обмежує свободу педагогічної творчості;
- активність учнів у навчальному процесі, орієнтація на інтереси та досвід учнів, створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини;
- практична спрямованість навчальної діяльності, взаємозв'язок особистого розвитку дитини з її практичним досвідом;
- відмова від орієнтації навчально-виховного процесу на середнього школяра і обов'язкове врахування інтересів кожної дитини;
- виховання вільної незалежної особистості;
- забезпечення свободи і права дитини в усіх проявах її діяльності, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини;
- впровадження шкільного самоврядування, яке під свободою і самостійністю дитини передбачає виховання гуманістичних та демократичних ідей і світогляду, необхідних сучасному суспільству [148].

Одним із шляхів реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання в Концепції визначено впровадження нової структури початкової школи. Таке рішення суголосне чинним положенням

### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

вітчизняної педагогіки про мікроперіоди психофізіологічного й пізнавального розвитку молодших школярів. Так, у межах цього ступеня освіти передбачено два цикли навчання: перший — адаптаційно-ігровий (перший і другий роки навчання); другий — основний (третій і четвертий роки навчання).

Метою першого циклу, відповідно до його назви, має бути природне входження дитини в шкільне життя, послідовна адаптація до нового середовища. До особливостей цього циклу віднесено такі:

- «створення навчальних завдань, зміст і обсяг яких визначається з урахуванням індивідуальних особливостей школярів;
- інтегрування навчального матеріалу в змісті споріднених предметів або введення його до складу предметів у вигляді модулів;
- обмеження обсягу домашніх завдань;
- організація навчання через діяльність з використанням ігрових методів як у класі, так і поза його межами;
- свобода вчителя у виборі освітніх програм та право створювати власні програми у межах стандарту освіти;
- запровадження формуального оцінювання, що дозволяє підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію у навчанні [145, с. 20]».

Метою другого циклу є здійснення навчального процесу з концентрацією педагогічної уваги на формуванні в учнів відповідальності й самостійності; підготовка до успішного навчання в основній школі. До його суттєвих ознак належать такі:

- «використання у процесі навчання методів, які спонукають дітей здійснювати самостійний вибір, пов'язувати вивчене з практичним життям, враховують індивідуальність учня;
- запровадження предметного навчання;
- оцінювання у балах навчальних досягнень учнів із частини предметів [145, с. 20]».

Окрему увагу привертає розділ Концепції, присвячений опису змін в організації сучасного освітнього середовища. У зв'язку з тим, що в шкільному житті зростає частка групової ігрової, проєктної і дослідницької діяльності, мають бути урізноманітнені варіанти упорядкування освітнього простору. Крім класичних варіантів класних кімнат рекомендується використовувати новітні, наприклад, мобільні робочі місця, які за потреби трансформуються для роботи в групах.

У плануванні й дизайні освітнього простору першорядним постає спрямування на розвиток дитини і мотивації її до навчання.

Вагомого значення в розбудові НУШ набуває завдання формувати в учнів систему загальнолюдських цінностей — морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). Концепцією проголошується, що в центрі освіти має перебувати виховання в учнів відповідальності за себе, за добробут нашої країни [146].

Відповідно до означених положень, у дидактико-методичному забезпеченні початкової освіти виправдовують себе такі організаційні орієнтири:

- виховання не зводиться до окремих виховних занять;
- до створення виховного середовища залучається весь колектив школи;
- учитель є взірцем людини вихованої, своїм прикладом він надихає і зацікавлює дитину;
- у плануванні діяльності враховуються індивідуальні нахили і здібності кожної дитини, створюються належні умови для їх реалізації;
- співробітництво з позашкільними закладами освіти;
- активне залучення до співпраці психологів і соціальних педагогів;
- налагодження постійного діалогу з батьківською спільнотою [63].

В умовах реалізації Концепції НУШ сталися суттєві зміни у визначенні освітніх результатів, які, як зазначалося у попередніх підрозділах, зараз подаються у навчальних та особистісних параметрах; крім того, відбулась трансформація їх статусу. Так, Державний стандарт початкової освіти [24] визначає загальні результати для всього терміну здобуття загальної середньої освіти та обов'язкові результати за першим і другим циклами навчання, а типові освітні програми [149], [150] — очікувані результати.

Поняття загальних результатів навчання вперше зустрічається в Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) й потрактовано як «сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей здобувачів початкової освіти, що відповідають загальним цілям освітньої(-их) галузі(-ей) [24]». Щодо категорії загальних цілей, то за відсутності її означення і будь-якого маркеру в стандарті з контексту документа можна дійти висновку,

що йдеться про цільові орієнтири, зафіксовані в таблицях вимог до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти з кожної освітньої галузі, які зумовлюють досягнення вказаних загальних результатів навчання. Наприклад, у вимогах стосовно природничої галузі виокремимо таку загальну мету: «усвідомлення розмаїття природи, взаємозв'язків її об'єктів та явищ, пояснення ролі природничих наук і техніки в житті людини, відповідальна поведінка у природі [24]». Її реалізація у початковому навчанні забезпечується такими загальними результатами: «виявляє взаємозв'язки у природі та враховує їх у своїй діяльності; діє у навколишньому світі, розуміючи наслідки власної поведінки; використовує наукові надбання для розв'язання проблем; відповідально та ощадливо використовує природні ресурси [24]».

Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту» [151], за кожною загальною метою і загальними результатами освітньої галузі «впорядковано обов'язкові результати навчання здобувачів освіти, які є основою для їх подальшого навчання на наступних рівнях загальної середньої освіти [24]».

Згідно із Державним стандартом (2018 р.), до числа обов'язкових результатів належать ключові компетентності, зокрема такі: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність. У стандарті відзначено, що основою формування ключових компетентностей є досвід здобувачів освіти, їхні потреби, що в своїй сукупності повинні мотивувати до навчання; знання та вміння, які формуються в різному освітньому середовищі — в школі, родині, в різноманітних соціальних ситуаціях та обумовлюють формування ставлення до них [24].

Новацією в реєстрі освітніх результатів видаються спільні для всіх ключових компетентностей уміння. Особливість цієї категорії пояснюється їх винятковістю — донині в педагогічній науці і практиці подібний термін не вживався. Відсутній також його аналог як у зарубіжних нормативних документах для освіти, так і в матеріалах компаративістичних досліджень. Згідно з наведеним у стандарті переліком зазначених

умінь — читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами, — допускаємо, що вони є аналогом усталених у дидактиці феноменів надпредметних і загальнонавчальних умінь. Проте, не всі з перелічених характеристик можна віднести до категорії уміння. Такі з них, як критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію є властивостями особистості, що можуть ситуативно виявлятися у ході діяльності завдяки певним розумовим процесам і практичним операціям.

Зауважимо, що дослідниця проблеми розвитку в учнів початкової школи критичного мислення О.І. Пометун [152] узагальнила численні визначення цього утворення в зарубіжній літературі й дійшла висновку, що це складне, багатовимірне і багаторівневе явище. Автор зазначає, що «під критичним мисленням розуміють особливий тип, спосіб мислення, який поєднує:

- процеси аналізування, синтезування й обґрунтованого оцінювання достовірності/цінності інформації;
- здатність людини визначати проблеми, знаходити їхні причини і передбачати наслідки, формулювати альтернативні гіпотези їх розв'язання;
- генерувати чи змінювати свою позицію на основі фактів і аргументів;
- приймати зважені рішення — чому довіряти та що робити далі [152, с. 8]».

Як бачимо, критичне мислення навряд чи можна вважати рядоположним, наприклад, із категорією «оцінювати ризики». А зазначена в переліку спільних для всіх компетентностей умінь характеристика «приймати рішення» поглинається феноменом критичного мислення.

Подібні докази як контраргументи можна навести й до інших категорій з числа віднесених до спільних для всіх компетентностей умінь, що свідчить про недосконалість складеного переліку й про необхідність його коригування. На жаль, наявність необґрунтованих позицій у нормативній базі вже зумовила низку проблем у практиці роботи вчителя початкової школи. Так, згідно з розпорядчим актом МОН України (наказ від 20.08.2018 р. №924), облік результатів завершального (підсумкового)



## Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

оцінювання фіксується учителем у свідоцтві досягнень, «що дає розгорнуте уявлення про навчальний поступ дитини в школі під час навчального року». Якщо в рекомендованих МОН України свідоцтвах для першого класу були вміщені два підрозділи, які характеризували особистісні і навчальні досягнення, то в свідоцтві для другого класу (наказ від 27.08.2019 р. №1154) позначені «особистісні риси, цінності та наскрізні вміння», а в свідоцтві для третього класу (наказ від 16.09.2020 р. №1146) — «характеристика наскрізних умінь» і «характеристика результатів навчання». Зауважимо, що тлумачення поняття «наскрізні вміння» не належить до усталених наукових категорій; його означення у фаховій літературі виявити не вдалося. До переліку особистісних результатів у зразку документа для першого класу були віднесені якості, які цілком піддаються аналізу і ранжуванню на основі спостережень за поведінкою і навчальною активністю дитини, зокрема, такі: активно працює на уроці; виявляє самостійність у роботі; дотримується правил поведінки під час уроку, гри, відпочинку та ін. Однак, до «наскрізних умінь» у другому й третьому класі, які потрібно оцінити і співвіднести з одним із чотирьох рівнів прояву, вказані характеристики, які вочевидь не належать до категорії умінь. Це, наприклад, такі: осмислює прочитане; ставить цікаві запитання; доброзичливо ставиться до інших; приймає самостійні рішення, оцінюючи можливі ризики та ін. Зазначені позиції виходять за межі категорій, що піддаються вимірюванню вчителями початкових класів лише на основі спостережень; дослідження кожної із них потребує психологічного інструментарію, який наразі не увійшов до кола пред'явлених практикам.

Для характеристики результатів навчання учнів першого класу робочою групою МОН України за участі науковців відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України (О.Я. Савченко, Н.М. Бібік, О.В. Онопрієнко, К.І. Пономарьова, В.О. Мартиненко та ін.) був розроблений проект свідоцтва досягнень, який у 2017 — 2018 навчальному році впроваджувалось в експериментальних перших класах закладів освіти, що пілотують новий Державний стандарт у межах всеукраїнського експерименту. Під час створення свідоцтва було враховано прийнятний для наших реалій досвід освітніх систем Німеччини, Канади, Польщі, де звіт школи про здобуті дитиною результати навчання має вигляд розширеного підсумкового протоколу. У розробленому групою свідоцтві передбачено три частини: характеристика особистісних досягнень; характеристика навчальних досягнень; поле для коментарів учителя й зворотного зв'язку від батьків [153].

На основі класифікації загальнонавчальних умінь О. Я. Савченко ми запропонували виділити такі групи особистісних досягнень першокласників та відповідні їм характеристики:

- мотиваційні — виявляє інтерес до навчання, проявляє старанність у навчанні;
- пізнавальні — активно працює на уроці, ставить запитання про нове та незрозуміле;
- соціально-комунікативні — співпрацює з іншими дітьми, доброзичливо ставиться до оточуючих, вирішує конфлікти мирним шляхом;
- організаційно-регулятивні — проявляє самостійність у роботі, працює зосереджено, дотримується правил шкільного життя;
- рефлексивні — бере відповідальність за свої дії, знаходить успішні шляхи вирішення проблем.

На нашу думку, таке наукове підґрунтя у визначенні особистісних результатів навчання дозволить їх ідентифікувати й охарактеризувати на основі педагогічних спостережень за діяльністю та поведінкою учнів.

Характеристика навчальних досягнень охоплює конкретизовані очікувані результати за кожною освітньою галуззю. Згідно із Законом України «Про освіту» [19], перелік очікуваних результатів є складником освітньої програми. За своєю суттю вони являють собою предметні компетенції, що презентують зміст навчання через призму навчального матеріалу, характерного для певної освітньої галузі.

Компонування очікуваних результатів у сучасних освітніх програмах здійснено за циклами навчання, отже вони відображають прогнозовані рівні та етапи освоєння учнями елементів змісту. Науковим колективом відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України під керівництвом академіка О.Я. Савченко були розроблені типові освітні програми для першого і другого циклів [149], [150]. У ході відбору і структурування змісту навчання в їх основу покладено педагогічну модель випускника початкової школи [142], на підставі якої здійснено змістове наповнення освітніх галузей і викладено вимоги до їх засвоєння.

У процесі створення типових освітніх програм були враховані такі загальнодидактичні принципи:

- дитиноцентрованості і природовідповідності;
- узгодження цілей навчального предмета або інтегрованого курсу з очікуваними результатами і змістом;

### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

- доступності і науковості змісту і практичної спрямованості результатів;
- наступності і перспективності змісту для розвитку дитини;
- логічної послідовності і достатності засвоєння учнями предметних компетентностей;
- взаємопов'язаного формування у кожній освітній галузі ключових і предметних компетентностей;
- можливостей реалізації вчителем змісту освіти через предмети або інтегровані курси;
- можливостей адаптації змісту програм до індивідуальних особливостей дітей (інтелектуальних, фізичних, пізнавальних);
- творчого використання вчителем програм залежно від умов навчання.

Відповідно до вимог щодо структурування освітніх програм, вміщених у Законі України «Про освіту» [19], в типових освітніх програмах наявні такі компоненти: пояснювальна записка; типовий навчальний план; освітні галузі та предмети або інтегровані курси, що їх реалізують; вступний коментар стосовно підстав для формування змістових ліній, загальні методичні орієнтири для їх реалізації; змістові лінії, що являють собою «тематичну єдність, яка окреслює внутрішню структуру та систематизує конкретні очікувані результати кожної освітньої галузі [61]»; очікувані результати та зміст навчання, що забезпечує їх досягнення; коментар щодо оцінювання навчальних досягнень учнів.

У типових освітніх програмах мета вивчення кожної освітньої галузі уточнює загальну мету, що вказана у Державному стандарті (2018 р.) і стосується всього періоду 12-річного навчання; вона сформульована з огляду на навчально-пізнавальні й вікові можливості учнів початкової школи. Реалізація поставленої мети передбачає виконання низки завдань, що конкретизують загальні цілі навчання й забезпечують їх досягнення. Вони співвідносяться з обов'язковими результатами стандарту, їх можна спланувати й оцінити. На відміну від альтернативної типової освітньої програми, в програмах, створених у НАПН України, очікувані результати навчання визначені окремо для кожного класу. Таким чином відображено, в якій послідовності з року в рік розгортається зміст навчання, як еволюціонують результати і як поетапно відбувається нарощування їхньої складності.

Покажемо втілення зазначених положень на прикладі результатів, відображених у типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом О.Я. Савченко (табл. 1.2 — 1.4).

Як бачимо з таблиць, очікувані результати подані не лише конкретизованими характеристиками, а й сформульовані в контексті змістового наповнення певної освітньої галузі. Кожен результат має діяльнісне вираження, а отже, піддається ідентифікації та вимірюванню.

До кожного з них можна розробити інструментарій, що дасть можливість з'ясувати ступінь сформованості.

Застосований підхід до проектування очікуваних результатів дозволяє визначити такі основні засади методичної організації освітнього процесу:

- діяльнісно-результатний підхід до визначення змісту навчального матеріалу;
- проектування освітнього процесу за смисловою схемою: взаємоузгоджені мета і результати навчання — змістове забезпечення реалізації мети — методичний супровід досягнення результатів — діяльнісні форми й методи навчання;
- орієнтація в навчанні на реальні можливості кожної дитини;
- спрямованість на взаємопов'язане формування в учнів ключових і предметних компетентностей, спільних для всіх компетентностей умінь;
- інтегрованість змісту на основі ключових компетентностей і наскрізних умінь;
- використання ефективних методик навчання, які враховують особливості розвитку психічних процесів сучасних дітей;
- поєднання зовнішніх і внутрішніх мотивів самонавчання, самоорганізації, самоконтролю учнів у різних видах ігрової і навчальної діяльності;
- використання різних форм співпраці дітей у середовищі навчання, яке здатне змінюватись залежно від мети діяльності.

Таким чином, ми показали, як нова освітня парадигма позначилась на розширенні та оновленні змістового діапазону навчальних досягнень учнів початкової школи. Такі зміни безперечно зумовлюють суттєві трансформації в контрольно-оцінювальній діяльності всіх учасників освітнього процесу, на чому ґрунтовно зупинимось у наступних підрозділах цієї роботи.

Таблиця 1.2.

**Розвиток очікуваних результатів навчання української мови в типових освітніх програмах, створених під керівництвом О.Я. Савченко**

Загальні цілі: сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду		Загальні результати: сприймає текст; аналізує та інтерпретує текст	
Обов'язкові результати (1 цикл): читає вголос правильно, свідомо, цілими словами нескладні за змістом і формою тексти; розуміє фактичний зміст прочитаного; пов'язує інформацію з тексту з відповідними життєвими ситуаціями; розрізняє головне і другорядне в тексті; визначає тему художнього твору, а також простого медіатексту	Обов'язкові результати (II цикл): володіє повноцінними навичками читання (вголос і мовчки), що дає змогу зрозуміти тексти різних видів; пов'язує елементи інформації в цілісну картину; розрізняє факти і думки про ці факти; формулює прями висновки на основі інформації, виявленої в тексті; визначає форму і пояснює зміст простих медіатекстів		
Змістові лінії: «Читаємо» (I цикл), «Досліджуємо медіа»			
Очікувані результати (1 клас): виявляє розуміння фактичного змісту невеликих за обсягом і складних текстів; пояснює, яка подія відбулася, називає персонажів твору, відповідає на запитання за змістом прочитаного; сприймає зміст і форму простих медіапродуктів (малюнки, світлина, комікси, дитячі журнали, мультфільми тощо), бере участь в їх обговоренні і форми медіапродуктів	Очікувані результати (2 клас): виявляє розуміння фактичного змісту тексту та основних думок художніх і нехудожніх текстів (з допомогою вчителя); ставить запитання за фактичним змістом прочитаного з метою уточнення свого розуміння; обговорює зміст і форму простих медіапродуктів, розповідає, про що в них йдеться; визначає, кому і для чого призначений медіапродукт; пояснює зміст вербальної і невербальної інформації в медіапродуктах	Очікувані результати (3 клас): сприймає доступні медіатексти; визначає мету простих медіаповідомлень; інтерпретує медіаповідомлення на основі власного досвіду; виділяє цікаву для себе інформацію	Очікувані результати (4 клас): сприймає критично доступні медіатексти; визначає мету й цільову аудиторію окремих медіапродуктів; декодує (тлумачить) повідомлення у простих медіатекстах, виявляє очевидні ідеї; висловлює власні погляди на події, явища, предмети, цінності, представлені в медіатексті

Таблиця 1.3.

### Розвиток очікуваних результатів навчання математики у типових освітніх програмах, створених під керівництвом О.Я. Савченка

<p>Загальні цілі:          моделювання процесів і ситуацій, розроблення стратегій (планів) дій для розв'язання різноманітних задач</p> <p>Загальні результати:          сприймає і перетворює інформацію (почуту, побачену, прочитану), будує допоміжну модель проблемної ситуації; моделює процес розв'язання проблемної ситуації і реалізує його</p>		
<p>Обов'язкові результати (I цикл): перетворює інформацію (почуту, побачену, прочитану) у схему, таблицю, схематичний рисунок; обирає дані, необхідні і достатні для відповіді на конкретне запитання; визначає дію для розв'язання проблемної ситуації, виконує її</p>	<p>Обов'язкові результати (II цикл): перетворює інформацію (почуту, побачену, прочитану) різними способами у схему, таблицю, схематичний рисунок; обирає дані, необхідні і достатні для розв'язання проблемної ситуації; обґрунтовує вибір дій для розв'язання проблемної ситуації; розв'язує проблемну ситуацію різними способами</p>	
<p>Змістові лінії: «Математичні задачі і дослідження»; «Робота з даними»</p>		
<p>Очікувані результати (I клас):          читає дані, вміщені на схематичному рисунку, в таблиці; вносить дані до схем; створює допоміжну модель задачі доступними способами</p>	<p>Очікувані результати (2 клас):          виділяє дані, вміщені в таблицях, графах, на схемах, лінійних діаграмах; вносить дані до таблиць; створює допоміжну модель задачі різними способами; обирає числові дані, необхідні і достатні для відповіді на запитання</p>	<p>Очікувані результати (3 клас):          читає нескладні таблиці, зчитує дані з графів, схем, діаграм; вносить дані до таблиць; обирає дані, необхідні і достатні для розв'язання проблемної ситуації; створює допоміжну модель задачі різними способами; створює математичну модель задачі</p>
<p>Очікувані результати (4 клас):          читає нескладні таблиці, лінійні діаграми; добуває лінійні діаграми; порівнює й узгоджує дані, вміщені у таблицях, на діаграмах; обирає дані, необхідні і достатні для розв'язання проблеми; створює допоміжну й математичну моделі задачі різними способами; створює математичну модель задачі</p>		

Таблиця 1.4.

**Розвиток очікуваних результатів навчання курсу «Я досліджую світ»  
у типових освітніх програмах, створених під керівництвом О.Я. Савченко**

<p>Загальні цілі: відкриття світу природи, набуття досвіду її дослідження, пошук відповідей на запитання, спостереження за навколишнім світом, експериментування та створення навчальних моделей, вияв допитливості та отримання радості від пізнання природи</p>		
<p>Загальні результати: виявляє і формулює дослідницькі проблеми; визначає мету дослідження і висуває гіпотезу; планує дослідження</p>		
<p>Обов'язкові результати (1 цикл): обирає у найближчому оточенні те, що цікаво дослідити; обирає та пояснює дії для дослідження об'єктів природи; пропонує/обирає послідовність кроків під час спостереження/експерименту</p>	<p>Обов'язкові результати (II цикл): обирає в навколишньому світі або із запропонованих запитань такі проблеми, що можна розв'язати дослідницьким способом; визначає мету спостережень/досліджень; визначає послідовність кроків під час спостереження/експерименту; обирає необхідні умови дослідження</p>	<p>Обов'язкові результати (4 клас): досліджує та аргументує неприпустимість заповідання будь-якої шкоди собі й іншим; досліджує місцевість свого проживання, називає природні ресурси України (водні, ґрунтові, корисні копалини, рослинні і тваринні) і пояснює їх значення для громадян нашої держави; називає екологічні проблеми планети; досліджує джерела забруднення природи; досліджує повсякденні звички, що допоможуть зменшити кількість побутового сміття; розробляє план природоохоронного заходу</p>
<p>Змістові лінії: «Людина»; «Людина і природа»</p>	<p>Очікувані результати (2 клас): досліджує позитивні і негативні впливи на вибір здорової та безпечної поведінки; визначає мету дослідження, обирає послідовність дій і обладнання для його виконання; фіксує результати досліджень доступними способами і робить висновки</p>	<p>Очікувані результати (3 клас): досліджує і розповідає про частини тіла людини, їх значення; виявляє у природному оточенні тіла неживої і живої природи; ставить і відповідає на запитання щодо дослідження тіла/явища природи; аналізує основні кроки дослідження, передбачені планом, пропонує власні ідеї; формулює припущення і перевіряє їх у ході дослідження за наданим або самостійно складеним планом</p>
<p>Очікувані результати (1 клас): усвідомлює людину як частину природи і суспільства, її відмінності від інших живих істот; обирає на найближчому оточенні те, що цікаво дослідити; розповідає про добові та сезонні зміни в природі, усвідомлює причини їх повторюваності</p>	<p>Очікувані результати (2 клас): досліджує позитивні і негативні впливи на вибір здорової та безпечної поведінки; визначає мету дослідження, обирає послідовність дій і обладнання для його виконання; фіксує результати досліджень доступними способами і робить висновки</p>	<p>Очікувані результати (4 клас): досліджує та аргументує неприпустимість заповідання будь-якої шкоди собі й іншим; досліджує місцевість свого проживання, називає природні ресурси України (водні, ґрунтові, корисні копалини, рослинні і тваринні) і пояснює їх значення для громадян нашої держави; називає екологічні проблеми планети; досліджує джерела забруднення природи; досліджує повсякденні звички, що допоможуть зменшити кількість побутового сміття; розробляє план природоохоронного заходу</p>

#### 1.4. Якість навчальних досягнень учнів: теоретичний аналіз сутності

Тенденції розвитку сучасного суспільства зумовлюють пріоритетні шляхи модернізації загальної середньої освіти, насамперед пов'язані із забезпеченням її якості. За оцінками вчених, освітянських управлінців, експертів, педагогів-практиків проблема якості освіти пов'язана з цивілізаційним поступом та економічним зростанням держави, де «випереджаючий розвиток якості людини, суспільного інтелекту і системи освіти стають вирішальними факторами прогресу [154, с. 5]».

Для розуміння сутності ключового поняття «якість» варто звернутися до його наукової рефлексії, що дозволить визначити методологічні функції й особливості застосування у межах об'єкта нашого дослідження.

Поняття якості в її загальному смислі належить до числа багатоаспектних категорій. Це «складний філософський, економічний і соціальний феномен, який розкривається через систему визначень, що відображають його системно-структурний і ціннісно-прагматичний аспекти [155, с. 289]».

Фундаментальною основою для характеристики якості є філософія, у процесі становлення і розвитку якої зміст категорії зазнавав еволюційних змін. Дослідниця означеного процесу К.О. Бодрякова [156] у зв'язку з цим вказує на три періоди — поява і становлення категорії в античній філософії Платона, Аристотеля; визначення її місця Кантом і Гегелем у системі філософських категорій і законів взаємодії з іншими категоріями; застосування теоретичних положень філософії нової доби на практиці, зокрема, у формуванні діалектичного матеріалізму в середині XIX століття, у становленні системи загального управління якістю (Спілка японських учених і інженерів, Total Quality Management, TQM) та під час розроблення і глобального впровадження міжнародних стандартів якості (Міжнародна організація зі стандартизації, ISO) у наш час. Отже, розуміння якості трансформувалось від означення як сукупності властивостей об'єкта до вираження функціональної спільності істотних властивостей, подібності чи відмінності, внутрішньої і зовнішньої сталості об'єкта [157].

Згідно сучасних філософських поглядів, категорія якості «не зводиться до окремих властивостей об'єкта, а виражає цілісну характе-



ристикі функціональної єдності істотних властивостей, внутрішньої і зовнішньої визначеності, відносної стійкості об'єкта, його відмінності від інших об'єктів або схожості з ними» [155, с. 9]. Відтак, ця категорія дозволяє стандартизувати й контролювати складні системи і процеси в різних галузях людської діяльності, в тому числі, в освіті.

Ознайомившись із методологічним аналізом проблеми дослідниці А.В. Маякової [158], де засвідчено, що «якість» у філософському контексті розкривається як особливість, за допомогою якої можна класифікувати об'єкти; це змінна категорія, здатна трансформуватися і перетворитися в аналогічні категорії; основна властивість об'єкта або набір таких властивостей, дійдемо висновку про доцільність її використання для характеристики або оцінювання результатів людської діяльності, зокрема, навчання.

В економічному контексті якість наділяється характеристикою «абсолютності», що означає належність до неперевершеного, найвищого стандарту. Її пов'язують із оцінкою продукції, наданих послуг. У цьому випадку йдеться про наявність певного статусу чи переваги. Коли якість набуває ознак відносного поняття, то не є атрибутом товару, натомість вона постає як засіб, за допомогою якого встановлюється відповідність певного результату вимогам стандарту, призначеним цілям.

Так, у спільній публікації науковці С.Є. Шишов і В.О. Кальней [159] стосовно якості як відносного поняття виділяють два аспекти. Перший — дотримання стандартів або специфікації — означає відповідність меті чи застосуванню, що задається виробником продукту або послуги у вигляді системи (система гарантії якості). Другий аспект — відповідність запитам споживача. Якість освітніх послуг, на думку цих авторів, слід характеризувати з різних точок зору, оскільки погляди виробника і споживача не завжди збігаються. «Часто трапляється, що чудова і корисна продукція або послуга не сприймаються споживачем; виробництво продукції відповідно до стандарту не гарантує її продаж. За наявності такої проблеми виникає необхідність розглядати якість з різних точок зору [159, с. 6]».

Водночас, категорія якості відбиває не тільки внутрішню визначеність предмета, його відмінність від інших предметів, а й внутрішню визначеність процесу розвитку. Така визначеність «на рівні соціальної форми руху матерії доводить до специфічних характеристик

людської діяльності, крізь яку світ постає для людини відповідно до визначеної «міри» необхідності та свободи, нормативності й ціннісних орієнтирів добра, краси, користі [160, с. 324]». Звідси випливає питання про якість діяльності, про пошук таких соціокультурних утворень, які б були її мірою або виконували роль регулятора. У широкій соціальній сфері такими регуляторами постають закономірності історичного розвитку, національні ідеї, ідеали суспільства, соціальні норми і принципи. Всі вони певним чином «пов'язані з розумінням людини і в соціальному пізнанні вивчаються переважно якісними методами [160, с. 324]».

Щодо категорії міри, то в філософії її сутність розглядається у двох аспектах: по-перше, як базова точка синтезу ціннісно-нормативних понять (значущість, ефективність, економічність, прогресивність тощо), через які вона виявляється у різних видах діяльності; по-друге, як предмет практичного моделювання, проектування, конструювання й вимірювання. В сенсі останньої характеристики міра розглядається як принцип діяльності й характеризується рефлексивними визначеннями суб'єкта, його моральною нормою. Таким чином, пізнавальні й аксіологічні властивості міри зумовлюють використання цієї категорії як об'єктивного орієнтира для співвіднесення й оцінювання людиною своєї пізнавальної діяльності. Методологічне значення такого розуміння міри полягає у тому, що воно «розкриває межі абстрагування, характеризує інтервал систематизації наукового знання, а в соціальній сфері постає ціннісно-нормативним регулятором практичної діяльності [160, с. 326]».

Отже, категорія якості є полінауковою, вона має широкий спектр вживання, для нашого дослідження суттєвим буде її похідна характеристика — якість освіти.

У педагогіці питанням якості освіти приділяють увагу науковці, які досліджують теорію якості (квалітологію) як комплексного поняття, що охоплює сутнісні ознаки і показники; теорію оцінювання якості (кваліметрію), яка визначає методи та інструментарій її вимірювання; теорію управління якістю, яка окреслює способи і процедури впливу на якість.

Міжнародною організацією зі стандартизації (International Organization for Standardization, ISO) прийняте визначення якості як сукупності характеристик об'єкта, що стосуються його здатності

задовольняти встановлені та передбачувані потреби. За визначенням, зробленим науковим колективом дослідників під керівництвом О.І. Ляшенка [154], якість освіти з філософської точки зору — це узагальнююча ознака проблем розвитку освіти в державі й одночасно індикатор відповідності освітньої політики та реформ освіти особистим і суспільним потребам.

Наразі цей педагогічний феномен, за висновком Т.О. Лукіної [161], розглядається з позицій двох підходів. З огляду на перший — нормований — сутність якості освіти розкривається в контексті задоволення потреб та досягнення певних норм, стандартів, цілей окремої особистості, суспільства, держави, що затверджені нормативними документами. Наукові засади цього аспекту досліджували В.О. Кальней [159], М.М. Поташник [162], С.Є. Шишов [163] та ін. Відповідно до другого підходу — управлінського, — ця категорія тлумачиться з позицій сучасної теорії і практики управління якістю. До числа його розробників належать Т.О. Лукіна [164], О.І. Ляшенко [154], Г.С. Сазоненко [165] та ін. Судячи з узагальнення сутності зазначених підходів, провідний фахівець із проблем вимірювання якості освіти Т.О. Лукіна [164] підтримала позицію Г.С. Сазоненко [165], яка розглядає якість освіти як системне поняття, що вбирає нормовані складники, зокрема такі: а) рівень знань умінь і навичок, які відповідають державним стандартам якості; б) творчий (креативний) потенціал; в) світоглядні цінності. На основі цих міркувань Т.О. Лукіна дійшла висновку, що «якість системи освіти — це рівень якості освітніх послуг, які надаються закладами освіти [164, с. 49]».

Отже, як системний об'єкт — категорія якості освіти, передбачає характеристику в контексті визначення сутності, структури, властивостей; виділення критеріїв і показників оцінювання педагогічного процесу та його результату; здійснення моніторингу з метою з'ясування відповідності наявного стану чинним нормам із подальшим висновком щодо прийняття управлінських рішень [154].

В Енциклопедії освіти поняття якості освіти визначено як збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості [147, с. 1017]. Як бачимо,

в цьому формулюванні окрім зазначених вище аспектів звертається увага на з'ясування недоліків у функціонуванні галузі. Саме такий аспект був відзначений в аналітичній публікації О.Я. Савченко [166]. Вчена зіставила вимоги до реалізації особистісно орієнтованої освіти, що відображені в її цілях і завданнях, та вимоги стосовно управлінської діяльності під час оцінювання якості роботи закладу загальної середньої освіти, що дозволило виявити суттєвий розрив між ними. На думку автора, «приймавши цілі особистісно орієнтованої освіти як стратегічний напрям її розвитку, необхідно здійснити їх інструментальну обробку, перевести на рівень проектування реальних результатів у вихованні, методиках, що дозволить обґрунтувати систему критеріїв і показників оцінювання якості [166, с. 17]». Таким чином, за висновком О.Я. Савченко, будуть усунуті протиріччя між когнітивною моделлю закладу загальної середньої освіти й реалізацією моделі особистісно орієнтованого навчання на практиці.

У дослідженні теоретичних засад визначення якості шкільної освіти, здійсненого О.Я. Савченко [166], обґрунтовано принципи, що постають методологічною основою з'ясування сутності цієї категорії, а саме:

- цілепокладання (ієрархія цілей, педагогічна конкретизація, інструментальність);
- моделювання процесу досягнення визначеної мети;
- системний підхід (у відборі характеристик якості; систематизації чинників впливу на шкільному, регіональному, державному рівнях);
- вимірюваність результату (відповідно нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням) [166, с. 17]».

Складність і гострота проблеми якості освіти зумовили актуальність досліджень різних її аспектів філософами, психологами, педагогами, управлінцями, соціологами, економістами. У педагогічному смислі цей термін об'єднує: 1) характеристики сутності самого поняття; 2) процедури оцінювання якості освіти кількісними методами (кваліметрію): що має бути об'єктом контролю і оцінювання, за якими критеріями і показниками можна визначати якість; 3) управління якістю освіти на різних рівнях, у різних навчальних закладах [167].

Дані проведених досліджень [154], [168], [169], [170] підтверджують, що якість освіти постає найважливішим системоутворювальним

і рушійним фактором у соціальному формуванні та становленні особистості. Забезпечення якості сучасної освіти належить до пріоритетів розвитку держави, — це зумовлює вироблення нових смислів і цінностей, осучаснення змісту освіти та підходів до методів навчання, контролю й оцінювання результатів освітньої діяльності.

Розглядаючи якість сучасної освіти, необхідно враховувати, що вона саме володіє проектною природою і має бути предметом проектування суб'єктами освітнього процесу. Об'єктами управління якістю можуть бути як самі освітні установи, так і рівень надаваних ними освітніх послуг, на яких позначаються якість освітніх програм, управління освітнім процесом і навчальні результати здобувачів.

У досягненні необхідної якості освіти і для її характеристики важливі певні показники, які дослідники Н.Ф. Єфремова [4], Т.О. Лукіна [164], О.І. Ляшенко [154] класифікують як якість освітніх систем; якість навчального процесу; якість підготовленості учнів; якість наукової та інноваційної діяльності в навчанні; показники, що характеризують вкладення в освіту; якість управління освітніми системами.

До показників першої групи належать: зміст освіти; структура і зміст освітніх програм; форми організації навчального процесу; здатність реалізації цілей навчання і виховання; збалансовані стабільність і адаптація при взаємодії із зовнішнім середовищем; педагогічні технології, підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів; мотивація діяльності педагогів та ін. Ці показники найбільше різняться в освітніх системах одного рівня і змінюються з часом, а тому вимагають стандартизації.

Показники другої групи обумовлюються: доступністю і диференціацією навчання; організацією освітнього процесу (призначення, принципи, методи, планування, засоби і методи контролю процесу і результату навчання); його гуманістичної і культурно-пізнавальної спрямованістю; стандартизовани і варіативністю програм; використанням традиційних та інформаційних технологій навчання і контролю; відповідністю структури та змісту актуальним тенденціям теорії і практики освіти; діяльністю освітнього закладу в основне (урочний) і не основне (позаурочний) час і багато іншого.

Третю групу складають показники, що визначають: якісний склад учнів; умови і атмосферу викладання; якість отримуваних знань, умінь, навичок та компетенцій, результати навчальних досягнень;

інформацію про подальшу громадської долю учнів. Проте, як відомо, якість результату з ряду причин не завжди відповідає якості процесу, хоча останнє, безумовно, багато в чому визначає якість результату [154], [164].

Результатом якісної освіти, за визначенням Голови Міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта. Прихований скарб» Жана Делора [171], — є той, хто вміє жити разом, вміє вчитись, вміє діяти, вміє бути. Дослідниця компаративістичної педагогіки О.І. Локшина [172] зробила висновок, що в доповіді Жана Делора йдеться про ключові компетентності, які відповідно до Державного стандарту початкової освіти [24] належать нині до обов'язкових результатів навчання молодших школярів.

За даними А. Тайджмана (Організація економічного співробітництва та розвитку Центру освітніх досліджень та інновацій, Франція) та Т. Невілла Послтвейта (Інститут порівняльної педагогіки Гамбурзького університету, Німеччина) [169], вирішальним чинником зосередження на необхідності системно досліджувати якість навчання учнів і якість освіти в цілому став звіт 1983 року «Нація у небезпеці: Потреба реформування освіти» (Національна комісія з досконалості освіти, США), де неналежний рівень шкільного навчання був порівняний до загрози національному добробуту й безпеці країни. Згідно з їхніми даними, до того часу «...жодна країна не встановлювала ані чіткої мети, ні змісту, ні стандартів досягнень для шкільної освіти [169, с. 28]». І хоча у деяких країнах — Греції, Італії, Новій Зеландії, Фінляндії, Франції, Японії — існували стандарти змісту, проте, жодна із країн-учасниць Організації економічного співробітництва і розвитку не використовувались конкретні стандарти навчальних досягнень на рівні початкової і середньої освіти [27].

Зазначені спостереження і висновки щодо вивчення якості освіти стосувались практики функціонування закладів освіти згідно з парадигмою на старті XXI століття. Найчастіше предметами дослідження з проблеми якості освіти в попередні роки поставав параметр якості знань, натомість, у сучасних умовах йдеться про якість навчальних досягнень. Якість освіти за таким параметром оцінюється за допомогою освітніх індикаторів (показників). Найпоширенішими із них є Освітні індикатори Ради з освіти Європейського Союзу, Освітні індикатори Міжнародного Консультативного Форуму з освіти для

всіх, Освітні індикатори ЮНЕСКО, ОЕСР. Окремі освітні показники входять як складники інтегрованої оцінки суспільного розвитку держави до різних моніторингових систем, зокрема так званий індекс людського розвитку (Human Development Index), що використовується у звітах ООН, та індикатори світового розвитку (World Development Indicators), які визначає Світовий банк [147].

Водночас із намірами низки країн проводити регулярні міжнародні дослідження навчальних досягнень учнів, у наукових сферах розгорталосся вивчення чинників, які сприяють ефективності освітнього процесу. Особлива увага приділялася не тільки визначенню базових ресурсів (фінансовий і людський чинники), а й особливо процесу та широкому спектру результатів навчання [27], [169], [170]. Таким чином зароджувався новий системний підхід до розроблення нових основ навчального оцінювання, який із часом розвинувся до рівня моніторингу освітнього поступу. Водночас, розширилася ключова мета оцінювання — відбулася трансформація від прогнозування можливих недоліків конкретної шкільної програми для вжиття попереджувальних заходів до здобуття інформації про функціонування та ефективність системи освіти загалом [141], [169].

Зазначені вище спостереження і висновки щодо вивчення якості освіти стосувались практики функціонування закладів освіти згідно з парадигмою на старті XXI століття. Простежимо, як поняття якості відображено в законодавчих актах і концептуальних положеннях для освіти в нинішній час.

У Законі України «Про освіту» [19] досліджувана категорія визначена як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг». Окремо визначається похідне поняття «якість освітньої діяльності — рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг». Аналіз сутності наведених дефініцій показує, що в Законі до поняття якості освіти застосовано нормований підхід, а до якості освітньої діяльності — управлінський. Ці обидва підходи, згідно статті 12 вказаного Закону, реалізуються у ході державної підсумкової атестації здобувачів початкової освіти, яка «здійснюється лише з метою моніторингу якості освітньої діяльності

закладів освіти та/або якості освіти [19]». Таким чином засвідчено відношення категорії якості до параметру навчальних досягнень здобувачів освіти.

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» [151] продубльовано зазначені позиції і, водночас, досліджуваний контекст доповнено суттєвим положенням, а саме: статтею 6 гарантовано забезпечення кожній особі доступність та якість повної загальної середньої освіти. Отже, на рівні державної ідеології якість освіти введено в статус центральної проблеми, що впливає на цілі і завдання системи вітчизняної освіти, зокрема на її початкову ланку.

Теоретичний аналіз сутності поняття якості навчальних досягнень учнів важливий для визначення актуальних питань у теорії і практиці початкової освіти й дозволяє зрозуміти, як контролювати її результативність.

Точкою відліку формування еталону якості навчальних досягнень вважається розроблення освітніх стандартів. Так, науковим дослідженням Н.Ф. Єфремової [4] доведено, що управління освоєнням учнями змісту освіти та якістю освітнього процесу є комплексним, скоординованим впливом як на нього в цілому, так і на його основні елементи з метою досягнення найбільшої відповідності параметрів функціонування та відповідності результатів необхідним вимогам, нормам, стандартам і очікуванням. Саме стандарти визначають весь комплекс цілеспрямованого проектування діяльності суб'єктів освітнього процесу та психолого-педагогічного середовища; вимоги до якості кінцевого продукту освітньої діяльності, інструментальним засобам і методам навчання і контролю [4].

Вітчизняний і зарубіжний досвід [169], [170], [172], а також Концептуальні засади НУШ [63] дозволяють сформулювати основні педагогічні характеристики якості сучасної освіти, що забезпечують досягнення учнями якісних результатів навчання:

- системність і цілісність змісту освіти та видів діяльності;
- варіативність змісту освіти;
- особистісно орієнтований характер освіти;
- проблемність і діалогічність змісту освіти;
- суб'єкт-суб'єктні, діалогічні відносини педагога й учня;
- активна, творча діяльність учня з саморозвитку, самовизначення і становлення самого себе;



### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

- рефлексивність — усвідомленість учнями змісту, способів діяльності, власних змін;
- орієнтація суб'єкта на майбутнє зміст життя і діяльності;
- творення людиною образу світу в самому собі допомогою активного включення себе у світ предметної, соціальної і духовної культури.

І.П. Підласий [173] розглядає якість (ефективність, продуктивність) результатів навчання з позицій багатьох закономірностей, наприклад, таких: дидактичних або змістовно-процесуальних (продуктивність засвоєння заданого обсягу знань і умінь обернено пропорційна кількості досліджуваного матеріалу або обсягу необхідних дій; результати навчання перебувають у прямій пропорційній залежності від усвідомлення цілей навчання учнями; результати навчання прямо пропорційні значущості для учнів засвоюваного змісту; результати навчання залежать від застосовуваних методів і засобів; продуктивність засвоєння заданого обсягу знань і вмінь залежить від характеру створеної учителем навчальної ситуації; результати навчання знаходяться в прямій пропорційній залежності від майстерності — професіоналізму, кваліфікації вчителя та ін.); гносеологічних (результати навчання прямо пропорційні вмінню учнів вчитися; продуктивність навчання прямо пропорційна обсягу навчально-пізнавальної діяльності учнів; продуктивність засвоєння знань, умінь прямо пропорційна обсягу їх практичного застосування; результати навчання залежать від уміння включати досліджуваний предмет в ті зв'язки, носієм яких є досліджувана якість об'єкта; продуктивність засвоєння знань і вмінь перебуває у прямій пропорційній залежності від потреби вчитися та ін.); психологічних (продуктивність навчання до певної міри прямо пропорційна інтересу учнів до навчальної діяльності; продуктивність навчання в певних межах прямо пропорційна навчальним можливостям учнів; продуктивність навчання у відомих межах прямо пропорційна рівню пізнавальної активності учнів та ін.); кібернетичних (ефективність навчання прямо пропорційна частоті й обсягу зворотного зв'язку; якість знань залежить від ефективності контролю; якість навчання прямо пропорційна якості управління навчальним процесом та ін.); соціологічних (продуктивність навчання залежить від обсягу та інтенсивності пізнавальних контактів; ефективність навчання залежить від рівня «інтелектуальності середовища», інтенсивності взаємонавчан-

ня; ефективність навчання залежить від якості спілкування вчителя з учнями та ін.) тощо.

Як бачимо, визначення якості навчальних досягнень учнів є складною і багатоаспектною проблемою. Якість розглядається як комплексний показник, що синтезує всі етапи навчання, розвитку та становлення особистості, а також умови і результати освітнього процесу. Показник ефективності у всьому освітньому процесі є інтегрованою мірою якості в освіті, в тому числі — якості його контролю [174]. Незважаючи на специфічну спрямованість нашого дослідження до проблеми контролю й оцінювання результатів навчання, відповідної уваги потребують фактори, що належать також до сфери формування цих результатів.

Попередньо здійснений аналіз проблеми дослідження з акцентуацією на визначенні його понятійного апарату дає можливість сформулювати деякі концептуальні домінанти, важливі для подальшого розгортання наукового пошуку, зокрема такі.

1. Дидактичне забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів впливає на реалізацію освітнього процесу та на його якість.

2. Здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів відбувається в чіткій відповідності до змісту навчальної діяльності.

3. Дидактико-методичне забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів повинно передбачати педагогічні ресурси, спрямовані на формування як нормативно визначених навчальних результатів, так і особистісних надбань здобувачів освіти.

4. Реалізація особистісно орієнтованої парадигми освіти в контрольно-оцінювальній діяльності виявляються у процесі визначення результатів навчання вчителем і самооцінюванні своїх результатів учнями.

5. Система засобів контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів покликана максимально забезпечувати індивідуальний підхід до кожної дитини.

6. Формування в учнів умінь, пов'язаних із самоконтролем і самооцінюванням є обов'язковим складником навчальної діяльності.

7. Для забезпечення об'єктивності в контрольно-оцінювальній діяльності учасників освітнього процесу необхідний дидактичний

інструментарій, створений на основі стандартизованих вимог, які усталились у міжнародному досвіді освітніх вимірювань.

8. Ефективність педагогічного супроводу контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів залежить від професійної компетентності вчителя.

Таким чином, підводячи підсумок аналізу уявлень про категорії якості освіти, слід зазначити, що центральною тенденцією служить орієнтація на особистість, створення оптимальних умов для розвитку особистості, а це свідчить про те, що не існує універсального інструменту для вимірювання якості освіти. Одним із напрямів аналізу якості освіти є оцінювання результатів здійсненого навчального процесу.

## **Висновки до розділу 1.**

Аналіз філософських, педагогічних і психологічних фундаментальних та прикладних наукових напрацювань, нормативних документів для початкової школи показав, що провідна категорія нашого дослідження — навчальні досягнення учнів — інтерпретується як результативна характеристика здобувача освіти, що позначається сукупністю навчальних і особистісних здобутків, і відбивається на освіченості учня.

Ґрунтуючись на результатах наукового дослідження зроблено висновок, що дидактична категорія навчальних досягнень молодших школярів є аспектом якості початкової освіти та об'єктом контролю; це сукупна характеристика здобувача освіти, що засвідчує об'єктивні результати нормативно відповідної діяльності й учіння — індивідуально значущої діяльності, в якій виявляються суб'єктні надбання особистості. Запропоновано таке визначення цього феномена: навчальні досягнення — це сукупна характеристика здобувача освіти, що засвідчує об'єктивні результати його навчальної діяльності і суб'єктні надбання особистості. До загальних властивостей навчальних досягнень віднесено придатність для вимірювання, ранжування й оцінювання; залежність від особистісних рис суб'єкта навчання; обумовленість мірою сформованості, етапом діяльності, на якому фіксується результат; позитивний прояв навчальних здобутків; комплексний характер прояву; доступність результатів для дослідження на завершальній стадії певного відрізка процесу навчання; прогнозованість.

Доведено, що компетентнісні результати навчання молодших школярів характеризуються у дидактичному й психологічному планах — як інтегрований результат засвоєння запроєктованої системи знань, способів діяльності, уміння виявляти ціннісні ставлення, характеристики і ступінь оволодіння якими розрізняються залежно від етапу засвоєння певної частини соціального досвіду, трансформованого в змісті навчального предмета; особистісні якості, що позначається на здатності самостійно діяти в навчальних і життєвих обставинах на основі сформованого досвіду. Компетентності характеризуються різними рівнями прояву: мотиваційним, що охоплює цілі — результати, на досягнення яких спрямована діяльність, і мотиви, які спонукають до діяльності; когнітивним, який виявляється у володінні учнем предметним змістом; операційно-діяльнісним, що представлений досвідом застосування предметних знань, умінь і навичок; рефлексивним, який виражений здатністю учня здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінювання власної діяльності. Означені характеристики відображають структуру й водночас критерії сформованості предметних компетентностей.

На основі аналізу вітчизняний досвіду з огляду на побудову об'єктів і процесів за ієрархією складності та глибини когнітивних операцій визначено сфери в початковій освіті, до яких доцільно застосовувати таксономії навчальних цілей: у нормотворчій діяльності; для проектування змісту навчання; у річному плануванні навчальної діяльності учнів; під час планування навчальної діяльності учнів у межах системи уроків; для розроблення інструментарію оцінювання навчальних досягнень школярів.

Визначено змістовий діапазон навчальних досягнень учнів початкової школи в проєкції нової освітньої парадигми. Схарактеризовані суттєві для формування навчальних досягнень молодших школярів компоненти Концептуальних засад реформування середньої школи: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних дитині для успішної самореалізації в суспільстві; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; орієнтація на потреби дитини в освітньому процесі, дитиноцентризм; наскрізний процес виховання, який формує цінності. Узагальнено поняття суб'єктних надбань особистості учня, яке є суттєвим для сучасних підходів щодо інтерпретації навчальних досягнень.

На основі виявлення змістового діапазону навчальних досягнень учнів Нової української школи встановлено орієнтири для методичної організації освітнього процесу, в тому числі контролю й оцінювання: діяльнісно-результатний підхід до визначення змісту навчального матеріалу; проектування освітнього процесу за смисловою схемою: взаємоузгоджені мета і результати навчання — змістове забезпечення реалізації мети — методичний супровід досягнення результатів — діяльнісні форми й методи навчання; орієнтація в навчанні на реальні можливості кожної дитини; спрямованість на взаємопов'язане формування в учнів ключових і предметних компетентностей, спільних для всіх компетентностей умінь; інтегрованість змісту на основі ключових компетентностей і наскрізних умінь; використання ефективних методик навчання, які враховують особливості розвитку психічних процесів сучасних дітей; поєднання зовнішніх і внутрішніх мотивів самонавчання, самоорганізації, самоконтролю учнів у різних видах ігрової і навчальної діяльності; використання різних форм співпраці дітей у середовищі навчання, яке здатне змінюватись залежно від мети діяльності.

Основні положення змісту розділу відображено в авторських публікаціях [30], [31], [40], [54], [77], [134], [135], [136], [137], [145], [146], [173], [174].

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ У РОЗДІЛІ ДЖЕРЕЛ**

1. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. Москва, 2007. 352 с.
2. Бурляева В. А., Чебанов К. А. Комплексные показатели качества образовательной системы в виде учебных достижений. *Фундаментальные исследования*. 2014. №12—4. С. 826—830.
3. Бондар В. І. Дидактика. Київ, 2005. 264 с.
4. Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль качества учебных достижений в образовании: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д, 2003. 458 с.
5. Ломакина Т. Н. Мотивация в системе личных учебных достижений учащихся. *Вестник Оренбургск. гос. ун-та*. 2007. №4. С. 34—39.
6. Сабурова Н. Л. Мониторинг учебных достижений младших школьников как средство повышения качества начального образования: дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01. Новокузнецк, 2009. 198 с.

7. Шкільний О. В. Основи теорії та методики оцінювання навчальних досягнень з математики учнів старшої школи в Україні : монографія. Київ, 2015. 424 с.
8. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичні засади. *Початкова школа*. 2010. №8. С. 46—50.
9. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. №1. С.47—57.
10. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация: учебное пособие. Москва, 2001. 192 с.
11. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. Москва, 2007. 352 с.
12. Локшина О. І. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. №2. С. 107—113.
13. Луговий В. І. Концептуальні засади розроблення національної рамки кваліфікації. *Вища школа*. 2010. №9. С. 15—24.
14. Ляшенко О. І., Раков С. А. Тест загальної навчальної компетентності: загальні положення і результати пілотування. *Педагогіка і психологія*. 2012. №2. С. 27—35.
15. Кодлюк Я. П. Ключові компетентності у змісті підручників для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*. 2016. Вип. 17. С. 182 — 191.
16. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ, 2003. 296 с.
17. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти. *Наука і освіта*. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Серія «Педагогіка». 2011. №4. С. 13—17.
18. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования. *Дайджест педагогических идей и технологий. Школа — парк*. 2002. №3. С. 20—21.
19. Про освіту: Закон України від 16 липн. 2019 №10-р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 23.10.2020).
20. Національна рамка кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1341. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show> (дата звернення: 23.10.2020).

21. Безрукова В. С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагог. Екатеринбург, 2000. 937 с.
22. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва, 2005. 360 с.
23. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва, 1996. 96 с.
24. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. №87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 12.10.2020).
25. Байбара Т. М. Сутність компетентнісного підходу в початковій освіті. *Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи*: монографія. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О., Онопрієнко О. В. та ін. Київ, 2014. С. 6—15.
26. Бібік Н. М. Аналіз суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи*: монографія. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О., Онопрієнко О. В. та ін. Київ, 2014. С. 16—23.
27. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX — початок XXI ст.) : монографія. Київ, 2009. 404 с.
28. Бабин І. І., Болюбаш Я. Я., Гармаш А. А. Національний освітній глосарій: вища освіта. Київ, 2011. 100 с.
29. Glossary of Terms Used in the Tuning Project. Revised Version. [Electronic resource]. URL: [tuning.unideusto.org / tuningeu / images / stories / archivos / GLOSSARY\\_OF\\_TERMS\\_revised\\_version\\_November\\_2006.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/archivos/GLOSSARY_OF_TERMS_revised_version_November_2006.pdf) (дата звернення: 23.10.2020).
30. Савченко О. Я., Байбара Т. М., Бібік Н. М., Онопрієнко О. В. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія. Київ, 2012. 192 с.
31. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О., Онопрієнко О. В. та ін. *Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи*: монографія. Київ, 2014. 346 с.
32. Савченко О. Я. Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра: посібник. Київ, 2014. 176 с.
33. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. Київ, 2012. 504 с.

34. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу*: монографія. Київ, 2012. С. 46—53.
35. Хуторской А. В. Современная дидактика: уч. для вузов. С.-Петербург, 2001. 544 с.
36. Краевский В. В., Лернер И. Я., Журавлев И. К. Теоретические основы процесса обучения в советской школе. Москва, 1989. 320 с.
37. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. Москва, 1984. 96 с.
38. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості. Київ, 2007. 296 с.
39. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. Київ, 2013. 592 с.
40. Онопрієнко О. В. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів з математики. *Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу*: монографія. Київ, 2012. С. 117—135.
41. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии: в 6 т.. Москва, 1982. Т.2. 504 с.
42. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. Москва, 1982. 216 с.
43. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1977. 304 с.
44. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. С.-Петербург, 2006. 320 с.
45. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва, 1983. 96 с.
46. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. №2. С. 58—64.
47. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва, 1989. 560 с.
48. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах: навчальний посібник. Київ, 1998. 334 с.
49. Лернер И. Я. Об учебных умениях и их отражении в учебниках. *Проблемы школьного учебника*. Вып. 12. Москва, 1983. С. 228—234.



50. Пидкасистый П. И., Мижериков В. А., Юзефовичус Т. А. Педагогика: учебник для студ. Москва, 2014. 624 с.
51. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. Москва, 1982. 208 с.
52. Голованова Н. Ф. Общая педагогика: учеб. пособие для вузов. С.-Петербург, 2005. 317 с.
53. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения. *Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию*. Красноярск, 2002. 116 с.
54. Онопрієнко О. В. Результати дослідження якості природничо-математичної освіти учнів 4 класу. Математична підготовка учнів 4 класу / *Моніторинг як інструмент управління освітою*: матеріали обласної науково-практичної конференції в м. Донецьку, 01 грудня 2011 року. У 2-х т. Донецьк, 2011. Т. 1. С. 31—42.
55. Поташник М. М., Левит М. В. В чем состоит заявленная новизна ФГОС. *Народное образование*. 2014. №9. С. 79—86.
56. Краевский В. В., Лернер И. Я., Скаткин М. Н., Шахмаев Н. М. Дидактика средней школы. Москва, 1982. 319 с.
57. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. Москва, 1998. 354 с.
58. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва, 2004. 42 с.
59. Hutmacher W. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium «A Secondary Education for Europe Project». Berne, Switzerland 27—30 March, 1996. Strasburg: Council for Cultural Cooperation (CDCC), 1997. 72 p.
60. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.
61. Державний стандарт початкової загальної освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 20 квіт. 2011 р. №462. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011> (дата звернення: 12.10.2020).
62. Локшина О. І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч.1. Київ, 2014. С. 51—59.

63. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти: Міністерство освіти і науки України. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 23.10.2020)
64. Савченко О. Я. Взаємозв'язок ключових і предметних компетентностей у контексті формування у молодших школярів уміння вчитися. *Імідж сучасного педагога*. 2012. №6. С. 3—6.
65. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. №1. С. 47—58.
66. Пометун О. І. Державний стандарт та навчальна програма з історії як відображення новітніх тенденцій у розвитку шкільної історичної освіти. Методичний коментар до програми 2012 року з історії для основної школи. *Бібліотека журналу «Історія та суспільствознавство в школах України»: теорія та методика навчання*. 2013. №5—6. С. 3—15.
67. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. Москва, 1981. 96 с.
68. Воровщиков С. Г., Орлова Е. В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: монография. Москва, 2012. 210 с.
69. Орлова Е. В. Управление развитием общеучебных умений учащихся основной школы: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. Московск. пед. гос. ун-т. Москва, 2005. 23 с.
70. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. Москва, 2002. 557 с.
71. Кадола Е. В. Анализ подходов к изучению проблемы общеучебных учений и навыков. *Вестник Омского университета*. 2009. №1. С. 187—189.
72. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. *Избранные психологические труды*. Москва, 1989. 224 с.
73. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие / под. ред. М. Н. Скаткина. Москва, 1982. 319 с.
74. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: книга для учителя. Москва, 1988. 175 с.

75. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва, 1990. 192 с.
76. Громько Н. В. Обучение схематизации: сборник сценариев для проведения уроков и тренингов. Москва, 2005. 475 с.
77. Онопрієнко О. В. Моніторинг як форма педагогічного супроводу навчальної діяльності молодших школярів. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2014 рік*: наукове видання. Київ, 2014. С. 196—197.
78. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Москва, 1982. 192 с.
79. Гузик Н. П. Учить учиться. Москва, 1981. 88 с.
80. Онищук В. А., Кобзарь Б. С., Кумарина Г. Ф. Дидактика современной школы: пособ. для учителей / Под ред. В. А. Онищука. Київ, 1987. 351 с.
81. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить. Москва, 1987. 208 с.
82. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. Москва, 2003. 288 с.
83. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование у учащихся учебных умений. Москва, 1987. 80 с.
84. Татьянченко Д. В., Воровщиков С. Г. Развитие общеучебных умений школьников. *Народное образование*. 2003. №8. С. 115—126.
85. Усова А. В., Беликов В. А. Учись самостійно вчитись: учеб. Пособие. Челябинск, 1997. 128 с.
86. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Формирование у учащихся общеучебных умений. Минск, 1995. 32 с.
87. Воровщиков С. Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: монография. Москва, 2006. 160 с.
88. Теоретические основы процесса обучения в советской школе. / Под общ. ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва, 1989. 320 с.
89. Кузнецова М. И. Метапредметные результаты, универсальные учебные умения в начальной школе. *Народное образование*. 2014. №7. С. 155—161.
90. Хитринцева А. В. Теоретические основы развития надпредметных компетенций студентов в профессионально-образовательном процессе вуза. Омск, 2012. С. 2 — 4.
91. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. №3. С.3—10.

92. Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. *Избранные труды*. С.-Петербург, 2008. 336 с.
93. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. Москва, 1961. 536 с.
94. Якиманская И. С., Рябоштан Е. П. Изучение личности ученика в образовательном процессе. Москва, 2011. 176 с.
95. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва, 2005. 1136 с.
96. Пиаже Ж. Психология интеллекта. С.-Петербург, 2003. 192 с.
97. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва, 1959. 496 с.
98. Кагермазова Л. Ц. Возрастная психология (Психология развития): электронный учебник. URL : [http://www.koob.ru/kagermazova\\_1\\_tc](http://www.koob.ru/kagermazova_1_tc). (дата обращения: 23.10.2020)
99. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. Москва, 2005. 240 с.
100. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. Москва, 1983. 392 с.
101. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Москва, 1994. 528 с.
102. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. Москва, 1974. 315 с.
103. Слободчиков В. И. Становление рефлексии сознания в раннем онтогенезе. *Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования*. Новосибирск, 1987. С. 60—68.
104. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*. 1990. №3. С. 25—35.
105. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1979. №2. С. 47—56.
106. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Москва, 1995. С. 133—138.
107. Болотникова О. П. Развитие рефлексивных действий как условие становления личностных новообразований младшего школьного возраста: Дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2003. 157 с.
108. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для вузов. Москва, 2004. 365 с.
109. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва, 1987. 160 с.
110. Лернер И. Я., Журавлёв И. К. Прогностическая концепция целей и содержания образования. Москва, 1994. 131 с.

111. Кларин М. В. Технология постановки целей. *Школьные технологии*. 2005. №2. С. 50—65.
112. Bloom B. S., Engelhart M. D., Krathwohl D. R. and others. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York, 1956. 207 p.
113. Локшина О. І. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. №2. С. 107—113.
114. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. *Анализ зарубежного опыта*. Москва, 1989. 80 с.
115. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives. Book 1: Cognitive Domain. New York, 1956. 216 p.
116. Anderson L. W., Krathwohl D. R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York, 2001. 336 p.
117. Ионин Г. Н., Подходова Н. С., Суворова Е. П. Цели образования и функции учебных предметов в условиях модернизации образовательной системы. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2002. №3. Т. 2. С. 112—123.
118. Подходова Н. С. Метаметодический подход к образовательному процессу. *Современные наукоемкие технологии*. 2004. №6. Т. 2. С. 14—16.
119. Суворова Е. П. Новая школа: проблемы междисциплинарного взаимодействия. *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2010. №1. С. 52—55.
120. Титова И. М. Метаметодическая интерпретация модели культуротворческой школы. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2002. №3. Т. 2. С. 176—184.
121. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». Москва, 1965. 520 с.
122. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследование мышления в советской психологии*. Москва, 1966. С. 236—277.
123. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. *Детская психология*. Москва, 1984. 432 с.

124. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. 12 декабря. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 23.10.2020)
125. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. Київ, 2001. 514 с.
126. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. 608 с.
127. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. Москва, 1957. 330 с.
128. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / Под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Москва, 1966. 442 с.
129. Юдина Е. Г. Эксперимент Л. С. Выготского — Л. С. Сахарова: культурно-историческая ретроспектива. *Культурно-историческая психология*. 2006. №2. С. 48—59.
130. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва, 1980. 96 с.
131. Оноприенко О. В. Учебные достижения младшего школьника: анализ структуры и содержания. *Веснік адукацыі*. 2016. №6. С. 15—21.
132. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
133. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий. *Вестник Московского университета*. Серия 14. Психология. 2017. №4 С. 3—20.
134. Сворцова С.О., Оноприенко О.В. Нова українська школа: методика навчання математики у 1—2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів : навч.-метод. посіб. Харків, 2019. 352 с.
135. Сворцова С.О., Оноприенко О.В. Нова українська школа: методика навчання математики у 3—4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів : навч.-метод. посіб. Харків, 2020. 320 с.
136. Оноприенко О. В., Сворцова С. А. Система учебных заданий как средство обеспечения достижения успеха учащимися. *Начальное образование: проблемы и решения*: материалы I Международной

- научно-практической интернет-конференции (15 июня 2018 г., г. Наманган, Узбекистан): в 2-х частях. Ч. II. Намаган, 2018. С. 5—15.
137. Онопрієнко О., Скворцова С. Система навчальних завдань, зорієнтована на якісний результат. *Початкова школа*. 2018. №9. С. 23—25.
138. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва, 2003. 384 с.
139. Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти : *Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти*. Сайт УЦОЯО. <http://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>
140. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. Москва, 1960. 299с.
141. Ярова О. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець ХХ — початок ХХІ ст.) : монографія. Київ, 2018. 434с.
142. Концепція початкової освіти. Проект. *Початкова школа*. 2016. №6. С. 1—4.
143. Європейська рамка кваліфікацій [електронний ресурс]. URL : <http://www.volsu.ru/rus/info/part5.doc>. (дата звернення: 23.10.2020).
144. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2011. Вип. 1.33. С. 9—15.
145. Онопрієнко О. В. Огляд Концепції «Нова українська школа». *Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік*. Київ, 2018. С. 11—20.
146. Онопрієнко О. В. Нова українська школа: актуалітети модернізації початкової загальної освіти. *Проблеми сучасного підручника*. 2017. Вип. 19. С. 244—252.
147. *Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України*; головний редактор. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
148. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ, 2008. 424 с.
149. Про затвердження типових освітніх програм для 1 — 2 класів закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовт. 2019 р. №1272. URL: <https://mon.gov.ua/ua/>

- npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti (дата звернення: 12.10.2020).
150. Про затвердження типових освітніх програм для 3 — 4 класів закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовт. 2019 р. №1273. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273> (дата звернення: 12.10.2020).
151. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 13 липн. 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20?find=1&text=%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D0%B2%27%D1%8F%D0%B7%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96+%D1%80%D0%B5%D0%B7%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B8#Text-19> (дата звернення: 03.05.2020).
152. Пометун О., Сущенко І. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи. Київ, 2017. 96 с.
153. Свідоцтво досягнень / МОН України. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/05/21/tabel\\_new.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/05/21/tabel_new.pdf) (дата звернення: 03.05.2020).
154. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : монографія / За ред. Ляшенка О. І. Київ, 2013. 160 с.
155. Кирик Г. В. Розвиток якості освіти як основного принципу державної освітньої політики. *Теорія та практика державного управління*. 2010. Вип. 4. С. 289—296.
156. Бодрякова Е. А. Проблема развития категории качества. *Медицина и образование в Сибири*. 2007. №4. С. 9.
157. Войцеховская С. Н. Философия качества: учебное пособие. С.-Петербург, 2003. 212 с.
158. Маякова А. В. Философско-методологический анализ категории «качество»: от классической основы до современных интерпретаций. *Известия Юго-Западного государственного университета*. 2015. №1. С. 133—139.
159. Парнюк М. А., Кирилюк А. С., Рыжко В. А. и др. Качество и количество: монография. Київ, 1993. 358 с.
160. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : монографія. Київ, 2004. 292 с.



161. Управление качеством образования : монография и методическое пособие / Под ред. М. М. Поташника. Москва, 2000. 448 с.
162. Шишов С. Е. Концептуальные проблемы мониторинга качества общего образования: монография. Москва, 2008. 404 с.
163. Лукіна Т. О. Управління якістю загальної середньої освіти в Україні : навчально-методичний посібник. Київ, 2020. 230 с.
164. Сазоненко Г. Проблеми оцінювання діяльності навчального закладу. *Освіта і управління*. 1997. №4. С. 37—41.
165. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти. *Шлях освіти*. 2006. №4. С. 2 — 6.
166. Коротков Е. Концепція якості освіти. *Підручник для директора*. 2006. №7. С. 4—24.
167. Мониторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджмана і Т. Невілла Послтвейта. Львів, 2003. 328 с.
168. Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США : монографія / За заг. ред. О. І. Локшиної. Київ, 2014. 482 с.
169. Делор Ж. Образование: необходимая утопия. *Педагогика*. 1998. №5. С. 32.
170. Локшина О. І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*. 2014. №1. С. 51—59.
171. Подласый И. П. Педагогика: в 3-х кн. Кн. 1. *Общие основы*: учебник для вузов. Москва, 2007. 527 с.
172. Чудинский Р. М., Володин А. А. Региональная система оценки качества индивидуальных учебных достижений обучающихся. *Социально-экономические явления и процессы*. 2011. №5—6. С. 333—338.
173. Онопрієнко О. Предметна математична компетентність як дидактична категорія. *Початкова школа*. 2010. №11. С.46—50.
174. Онопрієнко О. Формування змісту навчання математики в початковій школі на засадах компетентнісного підходу. *Проблеми сучасного підручника*. 2011. Вип. 11. С. 307—314.

# РОЗДІЛ 2.

## РЕСУРСИ ФОРМУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

### 2.1. Еволюція змісту освіти у початковій школі

Передумовою створення сприятливих умов для розвитку й саморозвитку особистості учня, забезпечення його пізнавальними засобами, необхідними для ефективної реалізації та адаптації у різноманітних сферах життя є формування змісту освіти як педагогічної моделі втілення культури людства.

Предтечами теорій формування змісту освіти в різні історичні періоди в літературі [1], [2] названі дві відмінні течії матеріальної і формальної освіти. Згідно першої, зміст освіти повинен увібрати якомога більший обсяг знань, передусім необхідний для життя і праці людини. Послідовники цієї теорії дотримувались точки зору, згідно з якою розвиток здібностей у дітей має відбуватися природним шляхом у ході оволодіння корисними знаннями. Відповідно до другої — основна увага повинна зосереджуватися на розвитку здібностей учнів, на їхньому мисленні, пам'яті, уяві [2]. Свого часу К.Д. Ушинський [3] довів, що обидва напрями не були самодостатніми. Педагог зауважував про те, що не можна пропонувати учням для засвоєння не пов'язані між собою корисні відомості; так само не слід обмежуватись лише безпосереднім зверненням до практичної діяльності. За висновком В.В. Краєвського і М.М. Скаткіна [1], і теорія матеріальної освіти, і теорія освіти формальної були однобічними й обмеженими, за що й піддалися критиці в подальші періоди розвитку педагогічної науки.

Водночас, цінним для сьогодення вважається звернення формальної теорії до особистості дитини. Саме вона надала поштовху для розвитку нових ідей у формуванні змісту освіти на межі XIX і XX століть. У цей період розгорнувся рух так званих нових шкіл, зорієнтованих на дитину. Одним із перших ідеологів і популяризаторів філософії дитиноцентризму був американський педагог і мислитель Дж. Дьюї [4]. У результаті філософсько-педагогічних пошуків учений розробив концепцію змісту освіти з такими основними позиціями:

### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

- реальність навчального матеріалу (вивчаються ті предмети, які мають життєве значення для дитини);
- цілісність (поєднання у пізнавальній діяльності розумових, фізичних та емоційно-вольових сил дитини);
- діяльнісний підхід у навчанні (введення в навчальні програми проєктів);
- проблемність у навчанні як обов'язкова умова розвитку самостійного та критичного мислення;
- ігрова діяльність як важливий засіб виховання молодших школярів;
- урахування інтересів дитини як першорядного фактору, що впливає на навчання [5].

Із переліку цих пріоритетів помітно, що більшість із них нині використовуюється у концептуальних засадах реформування вітчизняної школи.

У науковому дослідженні змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу, здійсненому О.І. Локшиною [6], за наслідками контекстного аналізу виокремлені теорії змісту, які надалі вплинули на побудову моделей навчання в нашій країні у XX — XXI століттях. До їх числа віднесені, зокрема, такі.

Теорія комплексної побудови змісту освіти, яка ґрунтувалася на педоцентричній ідеї навчання Дж. Дьюї, і згідно якої освітній процес розгортався за інтегрованим принципом навколо системоутворювальних комплексів. Співзвучні ідеї були реалізовані у період реформування вітчизняної шкільної освіти тієї доби. Дослідник історії педагогіки Л.Д. Березівська [7], здійснивши ґрунтовний аналіз системних змін в українському шкільництві, відзначає такі важливі для нас періоди: 1904—1914 рр., коли розроблення змісту освіти відбувалось у зв'язку з навколишнім середовищем учня в умовах поєднання матеріального та формального складників з урахуванням принципу наступності; 1914—1916 рр., коли зміст освіти розроблявся з урахуванням природних здібностей дитини, реалій її життя, поєднувались формальна і реальна складові, простежувалась концентричність побудови навчального матеріалу. Такі ж ідеї реалізовувалися в часи наступних освітніх реформ аж до контрреформи 30-х — початку 50-х років XX ст., яка відзначилась переходом до «школи навчання». Результати досліджень цього періоду в розвитку вітчизняної освіти відображе-

ні в працях Г.Г. Ващенко [8], Н.О. Масюкової [9], О.І. Пометун [10], О.В. Сухомлинської [11] та інших дослідників історії педагогіки.

Теорія змісту як педагогічно адаптованих основ наук, «яка повернула школу в русло домінуючого протягом століть сцієнтизму, що абсолютизував роль науки у системі культури людства [6, с. 73]». Згідно з цією теорією, головний акцент у навчанні робився на опрацюванні основ точних наук — математики, природознавства. Водночас, у змісті освіти проглядаються деякі ознаки, суголосні сучасним ідеям компетентісно зорієнтованого навчання, а саме: системність, комплексність, наступність і взаємозв'язок усіх освітніх ланок. Саме цьому періоду властива активізація педагогічних пошуків. Їх аналіз подано в монографії Н.А. Глузман [12]. Дослідниця показує, що мета засвоєння основ знань, умінь і їх застосування визначена в цей період як цілком природна для кожного навчального предмета. Її реалізація, хоча й мала виразне знанієве спрямування, передбачала також розвивальний і виховний складники, важливі для активної мислєдіяльності учнів. Основні аспекти реалізації зазначеного підходу в побудові освіти відображені в роботах Л.В. Артемової [13], І.В. Зайченка [14].

Теорія змісту освіти як сукупності систематизованих знань, умінь і навичок, що стала своєрідним атрибутом радянської педагогіки, деяким дидактичним штампом. Згідно з періодизацією розвитку в Україні шкільної освіти, обґрунтованою в науковому дослідженні Л.Д. Березівської [7], етап реалізації цієї теорії пов'язаний із наростанням у шкільному навчанні стагнаційних явищ, що виявлялось не лише в унітарному дотриманні основних елементів змісту освіти, а здебільшого — у реалізації в освітньому процесі усталеного комплексу методів і організаційних форм. Дослідник історії вітчизняної педагогіки М.В. Левківський [15] відносить цей період до так званої епохи застою, хоча, з огляду на деякі сьогочасні необґрунтовані трансформації та поспішні рішення в освіті у впровадженні реформи НУШ, можна допустити, що не всі процеси в розвитку початкової освіти радянської доби варто сприймати в негативному ключі. До позитивного надбання дидактики того часу можемо віднести дотримання в побудові змісту принципів посильності та обґрунтованої віковідповідності у відборі навчального матеріалу.

Яскравим представником новаторів означеного періоду є вітчизняний педагог В.О. Сухомлинський — провідник ідеї дитиноцентризму.

У своїх роботах «Розумова праця і зв'язок школи з життям», «Вчити вчитися», «Інтерес до учня — важливий стимул навчальної діяльності учнів» [16] та ін. учений-педагог довів необхідність пов'язувати розумові зусилля з умінням користуватися здобутими знаннями в повсякденні. За переконливими висновками педагога, в такому поєднанні виявляється готовність дитини до життя. У педагогічній системі В.О. Сухомлинського виявлено такі ознаки, визначальні для формування змісту освіти: інтегративність, проблемний характер, міжпредметність, багатофункціональність, практична спрямованість. Цінними для сучасної ситуації в освіті є висновки педагога про поліфункціональність змісту навчання предметів, оскільки він включає різноманітні розумові процеси, інтелектуальні й практичні вміння, опанування ним дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми у повсякденному житті [16]. Дидактико-методичні підходи до реалізації зазначеної теорії змісту освіти відображені у фундаментальних працях С.С. Коваленко [17], В.О. Онищука [18] та ін.

Теорія змісту освіти як відображення соціального досвіду людства. Її характерною ознакою стало укладання в цілісну систему компонентів змісту в їх взаємозв'язках. Провідниками цієї теорії у дидактиці стали корифеї педагогіки — Ю.К. Бабанський [19], В.І. Загвязинський [20], В.В. Краєвський і І.К. Журавльов [21], І.Я. Лернер [22], В.О. Онищук [23], М.М. Скаткін [24]. Так, Л.Д. Березівська [7] характеризує цей період в історії педагогіки як час зародження демократичних змін в освіті. О.Я. Савченко [25] відзначає як особливу подію у дидактиці такі новації часу: подання змісту освіти за принципом багатокомпонентної структури, визначення співвідношення між науковими галузями і шкільними предметами, встановлення залежностей між змістом освіти й організацією навчальної діяльності. Суттєвим внеском зазначеної теорії з огляду на сучасні тенденції розвитку освітніх систем у міжнародному контексті стало структурування змісту освіти за когнітивним, діяльнісним, творчим і ціннісним компонентами. Зазначена теорія формування змісту відображена в дидактичній концепції «культурологічного підходу [26, с. 331]» і всебічно розкрита в спільній публікації В.В. Краєвського і М.М. Скаткіна [1]. Автори обґрунтовують чотири компоненти досвіду, що були вироблені суспільством у процесі еволюції і склали основу культури діяльності сучасної людини як передумови формування особистості. Це такі компоненти:

- досвід пізнавальної діяльності або когнітивний досвід особистості. Він відображає систему знань про людину, суспільство, природу, техніку, способи діяльності, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості дитини наукової картини світу, забезпечує методами дослідницької і практичної діяльності [1];
- досвід репродуктивної діяльності, що виявляється у застосуванні способів виконання дій на основі правил, інструкцій, алгоритмів;
- досвід творчої діяльності, який виявляється у здатності учнів діяти в змінених навчальних умовах. Він забезпечує готовність дитини до пошуку розв'язків нових проблем, до творчого перетворення дійсності. «Конкретний зміст досвіду творчої діяльності і її основні риси виявляються у такому: самостійне перенесення знань і вмій у нову ситуацію; бачення нової проблеми у знайомій ситуації; бачення структури об'єкта і його нової функції; самостійне комбінування відомих способів діяльності в новий; знаходження різних способів розв'язання проблеми й альтернативних доказів; побудова принципово нового способу розв'язання проблеми, що є комбінацією відомих [27, с. 378]»;
- досвід емоційно-ціннісних або емоційно-вольових орієнтацій і ставлень до навколишньої дійсності, «що стала об'єктом або засобом діяльності, тобто увійшла в сферу об'єктів, з якими людина в тій чи іншій формі вступає у взаємодію (сприйняття, відтворення, перетворення) [28, с. 147]». Цей досвід також вибирає ставлення до оточуючих і самого себе, мотиви і потреби у різних видах діяльності.

Теорія особистісно орієнтованого змісту освіти, що зумовила створення сприятливого середовища для індивідуального розвитку дитини, в якому забезпечувались і підтримувались процеси самопізнання, саморозвитку й самореалізації його особистості [29]. Втілення цієї теорії у формування змісту освіти призвело до низки позитивних зрушень, а саме: відбулися процеси, що передбачали «відхід від жорстких авторитарних схем, пов'язаних із маніпулюванням учнями; орієнтацію на всебічний розвиток; проблемне навчання; увага до філософського, методологічного і теоретичного осмислення педагогічної науки і практики [30, с. 157]». Цільовими орієнтаціями у визначенні змісту освіти стали такі аспекти: перехід від педагогіки вимог до педагогіки стосунків; гуманно-особистісний підхід до дитини; ед-

ність навчання і виховання [29]. Історик педагогіки Л.Д. Березівська [7] характеризує цей період розвитку системи освіти як час «злиття реформаторських урядових заходів та громадсько-педагогічного ініціативного руху в одне русло — за створення демократичної, національної, гуманістичної системи шкільної освіти, вільної від ідеологічних нашарувань та заборон, водночас — апелювання до педагогіки співробітництва, гуманістичної концепції В.О. Сухомлинського [7, с. 327]».

Реформа загальноосвітньої і професійної школи, запроваджена 1984 р., сприяла оновленню змісту початкової освіти. Розгортання інноваційних процесів сприяло виникненню на тлі традиційного знанієвого підходу до побудови змісту більш прогресивного — зорієнтованого на розвиток в учнів функціонального мислення. Наприклад, у математичній освіті сформувався новий педагогічний напрям — теорія розвивального навчання. Його ідеї втілили П.Я. Гальперін [31], В.В. Давидов [32], Д.Б. Ельконін [33], П.М. Ерднієв [34], Л.В. Занков [35], Н.Б. Істоміна [36] та ін. Як і в традиційному курсі математики, вони будували зміст навчання у початкових класах від засвоєння елементів знань і розуміння способів виконання розумових дій до їх практичного використання у проблемних ситуаціях. Особливість виявлялась у загальній меті навчання — формування способів мислення, розвиток інтелектуального потенціалу особистості. Отже, на відміну від попереднього етапу реалізації теорії змісту освіти, згідно з якою простежувалась пріоритетність інформативної функції навчання (знанієцентричної), на наступному — виявилась домінують розвивальна компонента освіти, що суттєво змінила побудову змісту, методи та засоби його реалізації.

Дидактико-методичні напрацювання в аспекті впровадження особистісно орієнтованої освіти широко відображені в педагогічній літературі відповідного часу, зокрема в роботах Ш.О. Амонашвілі [37], Є.М. Ільїна [38], С.М. Лисенкової [39], В.І. Слободчикова [40], І.Е. Унт [41], В.Ф. Шаталова [42], Г.П. Щедровицького [43], І.С. Якиманської [44] та ін. Помітний внесок у розвиток зазначеної теорії зробили українські психологи. Теоретичні і практичні надбання українських учених у галузі психології і виховання, пов'язані з розробленням засад особистісно орієнтованої освіти у перші десятиріччя незалежності України, дослідила Н.П. Дічек [45], [46]. До числа найпомітніших у науці подій Н.П. Дічек відносить: обґрунтування необхідності особистісного підходу у визначенні цілей виховання і навчання, здійснене

Г.О. Баллом і Л.М. Тарановим [47]; розроблення моделі особистості з урахуванням національної самоідентифікації, виконане М.Й. Боришевським [48]; визначення методологічних засад індивідуалізації процесу навчання, здійснене С.Д. Максименком [49]; розробки для практичної психології з наряду індивідуалізації та диференціації у навчанні на основі урахування рівнів фізичного та духовного розвитку учня за авторством О.В. Киричука [50]; повернення до наукового і практичного обігу психодіагностики як дієвого інструменту вивчення природи дитини, втілене колективом дослідників під керівництвом Ю.З. Гільбуха [51]; психолого-методичні напрацювання з питань реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії між педагогом і дитиною, розроблення стратегій керівництва навчальною активністю учнів, які найбільше сприяють реалізації потенцій дитячого «Я», реалізовані І.Д. Бехом [52] у масовій практиці початкового навчання.

Компетентнісна теорія формування змісту освіти стала в наш час ключовим напрямом, найбільш наближеним до міжнародного досвіду побудови педагогічних систем. Ця теорія заснована на концепції компетентностей «як основи формування в учнів здатності розв'язувати важливі практичні задачі і виховання особистості в цілому [53, с. 58]». Її втілення, на думку О.М. Новікова, пов'язане з тим, що «цілі і зміст освіти втрачають технократичний, відчужений по відношенню до людської сутності характер і перемикають увагу в особистісний план [53, с. 62]».

Своєрідною точкою відліку інноваційних змін в еволюції системи вітчизняної початкової освіти став 2001 рік, позначений переходом школи на нові зміст освіти, структуру і термін навчання. Упродовж наступного десятиліття було розроблено й реалізовано нормативне і навчально-методичне забезпечення організації навчально-виховного процесу на засадах гуманізму і дитиноцентризму. Зміст освіти, розгорнутий у Державному стандарті [54] і в створених на його основі навчальних програмах [55], уперше в історії вітчизняної школи був суттєво збагачений діяльнісним компонентом, ціннісними аспектами виховання і розвитку молодших школярів. Їх відмінною особливістю стало уведення поняття «компетентності», відображення результативного складника змісту освіти, посилення інтеграції на рівні змістових ліній і діялісно-практичної спрямованості навчально-виховного процесу. В цих документах визначено курс на зменшення питомої ваги готової інформації на користь засвоєння учнями особистісно



значущого, емоціогенного навчального матеріалу, набуття особистого досвіду творчої діяльності.

Науково-критичний аналіз розвитку змісту освіти впродовж двох останніх десятиліть розгорнутий у дослідженні О.Я. Савченко [56]. У роботі ученої розкрито основні принципи відбору і структурування змісту, з-поміж яких — відповідність соціальним запитам розбудови демократичного суспільства, потребам розвитку громадян як вільних особистостей; багатокомпонентність; взаємозв'язок цілей навчання, розвитку і виховання, що передбачає наявність у змісті сукупності компонентів, які відображають соціальний досвід людства, особисті потреби учнів, враховують вплив середовища; диференціація та інтеграція та ін. Таким чином, в оновленому змісті початкової освіти поєдналися знанєвий, діяльнісний (функціональний) і особистісний складники. До змісту включено на рівні навчального матеріалу ситуації і події з навколишнього життя, які є джерелом аналізу і набуття дітьми особистісного досвіду, його оновлення і збагачення [56].

Ще однією визначною рисою зазначеного періоду стала варіативність в інтерпретації змісту освіти в нормативних документах і створених на їх основі підручниках, навчальних посібниках для початкової школи. Показовою у цьому зв'язку видається ситуація в математичній освітній галузі. Так, одночасно з типовою навчальною програмою з математики (авт. М.В. Богданович, Л.П. Кочина, Н.П. Листопад, В.В. Шпакова), функціонували інші — «Математика», 1—4 класи (авт. С.О. Скворцова, С.С. Тарнавська); «Математика. Росток», 1—4 класи (авт. Л.Г. Петерсон); «Програми для початкових класів загальноосвітніх шкіл. Система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна — В.В. Давидова» (ННМЦ «Розвиваюче навчання»); «Програма інтегрованого курсу з математики, читання, курсу «Я і Україна», основ здоров'я», 1 клас (авт. М.С. Вашуленко, Н.М. Бібік, Л.П. Кочина, Н.С. Коваль). Хоча розподіл матеріалу за роками навчання у програмах різний, всі вони реалізовували зміст освітньої галузі «Математика», визначений Державним стандартом.

Від початку ХХІ століття парадигма компетентісно орієнтованої освіти є провідною проблемою наукових прикладних досліджень Н.М. Бібік [57], О.І. Локшиної [58], О.І. Ляшенка [59], [60], О.І. Пометун [61], О.Я. Савченко [25], [62], [63], О.М. Топузова [64] [65] та ін., які вплинули на формування результатів навчання у сучасній вітчизняній школі. Спираючись на сутнісну ознаку компетентності — здатність

особи застосовувати набутий досвід у конкретних проблемних обставинах, зробимо висновок, що зазначена теорія увібрала позитивні надбання, втілені у змісті освіти, який формувався на засадах діяльнісного й особистісно орієнтованого підходів. Осучаснення змісту освіти відбувається на основі загальнолюдських і національних цінностей, зосередження на актуальних і перспективних інтересах виховання і розвитку дитини. «Зміст визначається на засадах його фундаменталізації, науковості та системності знань, їх цінності для соціального становлення людини, гуманізації і демократизації шкільної освіти, ідей полікультурності, взаємоповаги між націями і народами, світського характеру школи. У доборі змісту враховують його доступність, науковість, наступність і перспективність, практичне значення, можливості для загальнокультурного, наукового, технологічного розвитку особистості, індивідуалізації, диференціації навчання [66, с. 323]».

Проектування навчально-виховного процесу, зокрема його цільового, змістового й результативного компонентів, відбувається на основі педагогічних принципів — керівних ідей, нормативних вимог і рекомендацій щодо організації і здійснення. За висновком С.У. Гончаренка [67], кожен принцип (або їх поєднання) регулює розв'язання конкретних педагогічних суперечностей, сприяє загальній гармонії, узгодженості, взаємодії. Це положення було враховане під час визначення змісту освіти для початкової школи як проекції навчальних досягнень молодших школярів на різних етапах їхнього навчання. передусім ураховувались дидактичні принципи наступності й перспективності.

Так, у нормативних актах, які визначали напрями розвитку освіти (Національна доктрина розвитку освіти України у ХХ столітті, Закони України «Про освіту» і «Про внесення змін у законодавчі акти із питань загальної середньої та дошкільної освіти», Національна рамка кваліфікацій та ін.), була утверджена неперервність навчання людини впродовж життя. У взаємопов'язаних документах — Базовому компоненті дошкільної освіти, Державному стандарті початкової загальної освіти, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти — значною мірою були ураховані спадкоємність між освітніми ланками на рівні визначення мети, й дещо меншою — на рівні змісту навчання й вимог до його засвоєння.

У навчальних програмах для 1—4 класів (2011 р.) реалізовані дидактичні принципи наступності між дошкільням і початковою школою

та перспективності в навчанні учнів у початковій і основній ланках освіти. Ґрунтуючись на принципі наступності, формувався опис навчальних досягнень учнів першого класу, де врахували вихідний рівень готовності дітей на межі двох ланок освіти — дошкільної і початкової. Якщо певні елементи змісту дошкілля визначалися на рівні розпізнавання об'єктів, то в першому класі — на рівні розуміння ознак і властивостей цих об'єктів.

Принцип наступності реалізувався також у ході проектування навчальних досягнень у межах кожного етапу навчання в початковій школі. Результати навчання, сформульовані у категоріях, які відображають вимоги до засвоєння предметних компетенцій, логічно розгорталися від первинного рівня засвоєння знань (розпізнавання) до найвищого — рівня застосування навчального досвіду в змінених навчальних або реальних життєвих умовах (компетентності). Так, навчальні досягнення, що належать до категорії когнітивних результатів, згідно стадії засвоєння визначалися на кшталт: «знає ознаки...», «виділяє істотні ознаки і властивості...», «усвідомлює сутність...», «аналізує/узагальнює зміст...»; діяльнісних результатів — «розпізнає...», «розуміє, як...», «застосовує...», «створює... на основі...». Перспективність у навчанні, як на кожному етапі початкової школи, так і на межі переходу до основної, виявилась передусім у пропедевтичному характері подання змісту освіти. У такому випадку вимоги до навчальних результатів подавали в нормативах доволі спрощеними, або зовсім не визначалися.

Водночас, незважаючи на тенденцію щодо унормування послідовного ускладнення змісту освіти й поступового підвищення вимог до його засвоєння, реальної наступності між дошкільною і початковою ланками освіти на той час досягти не вдалося. Проведений у НАПН України аналіз змісту загальної середньої освіти [68] показав, що вимоги освітніх ліній «Мовлення дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина у природному довкіллі» Базового компонента дошкільної освіти потребують розвантаження й усунення дублювань із узвичаєним для 1 класу змістом програм навчальних предметів «Українська мова» (розділ «Навчання грамоти»), «Математика», «Природознавство». Перевищення функцій дошкільної підготовки, відображене у формулюваннях результатів освітньої роботи Базового компонента, зумовило в навчальних програмах для першого класу до певної міри ущільнення обсягу матеріалу, пов'язаного із узагальненням і система-

тизацією предметних уявлень, які формувалися у дошкільлі. Це спричинило потребу розширити зміст першого року навчання, що, в свою чергу, вплинуло на завищення рівня навчальних досягнень.

Таким чином, ми спробували показати, як еволюціонував зміст освіти від початку минулого століття до сьогодення. Розглянемо, як визначення сутності категорії змісту освіти подано в інтерпретації різних авторів новітньої теорії шкільного навчання (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

### Сутність змісту освіти як категорії дидактики

Автори, рік публікації	Визначення категорії
С.У. Гончаренко, 1997	Система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь, навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання [69, с. 137]
І.Я. Лернер, 1999	Педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує розвиток особистості [70, с. 349]
В.В. Краєвський, 2000	Соціально і особистісно детерміноване, фіксоване в нашій науці уявлення про соціальний досвід, що підлягає засвоєнню підростаючим поколінням [71, с. 12]
М.Д. Ярмаченко, 2001	Система знань, умінь та навичок, оволодіння якими сприяє розвитку розумових та фізичних здібностей учнів, формуванню в них основ наукового світогляду та моралі, належної поведінки, підготовці до життя та праці [72, с. 211]
В.І. Бондар, 2005	Система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їхнього світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя та праці [73, с. 44]
І.П. Підласий, 2007	Система знань, умінь, способів мислення і діяльності, накопичена людством і відібрана для вивчення у початковій школі [74, с. 123]
Н.Є. Мойсеюк, 2007	Частина культури, соціального досвіду суспільства, яка використовується в навчальному процесі для вирішення завдань навчання, виховання і розвитку особистості [75]
О.Я. Савченко, 2012	Педагогічно адаптована система знань, умінь, навичок, способів діяльності (зокрема, творчої), емоційно-ціннісного ставлення учнів до світу, що забезпечує світоглядний, інтелектуальний, естетичний і фізичний розвиток особистості [76, с. 349]
В.Г. Редько, 2017	Система філософських і наукових знань, а також пов'язаних із ними способів діяльності та відносин, представлених у навчальних предметах; це педагогічно адаптований соціальний досвід людства [77, с. 205]

Із суті наведених визначень зробимо висновок, що у вітчизняних та зарубіжних наукових джерелах простежуються подібні тенденції щодо тлумачення змісту освіти. Всіма авторами ця категорія розглядається як системне утворення, що увібрало вироблений людством досвід різнопланової діяльності — розумової, практичної, творчої, емоційно-вольової, необхідної для розвитку та реалізації особистості.

До числа основних завдань стосовно реалізації і розвитку сучасної теорії змісту освіти, за В.В. Краєвським [78], належать такі:

- «створення методологічних орієнтирів, пов'язаних із методами формування змісту загальної освіти та його вдосконалення;
- розроблення принципів реалізації змісту освіти у навчальних предметах і навчальних матеріалах;
- визначення дидактичних вимог до навчальних програм, підстав для структурування навчального матеріалу в програмах і підручниках [78, с. 238]».

Поняття змісту освіти в педагогіці іноді пов'язується або навіть ототожнюється зі змістом навчання [29], [74], [76], [77]. У зв'язку з цим В.В. Краєвський і А.В. Хуторської [30] виділяють дві концепції. Контекст першої із них розкритий вище, щодо другої, то зміст освіти трактується як педагогічно адаптовані основи наук, що вивчаються у школі. А.В. Хуторської [79] пов'язує бачення змісту освіти з позиції другої концепції із послідовниками дидактичного матеріалізму. Автор зазначає, що згідно неї, «провідними принципами відбору і побудови змісту освіти постають загальні методи і принципи структурування знання, властиві передусім природничим і точним наукам [79, с. 170]». Проте подібний погляд у науці вважається однобічним, обмеженим і таким, що не враховує суб'єктність дитини як повноцінного учасника освітнього процесу. «Ця концепція залишає без уваги такі якості особистості, як здатність до самостійної творчості, вміння реалізувати свободу вибору, справедливе ставлення до людей і т.п., і спрямована на прилучення школярів до науки і виробництва, але не до повноцінного самостійного життя у відкритому суспільстві [30, с. 156 — 157]». Важливим зауваженням В.В. Краєвського [30] є те, що зміст освіти втілює в собі соціальний досвід, яким оволодіває школяр у процесі навчання, і який перевтілюється у його власний досвід. Таким чином визнається більш перспективною і відповідною сучасній освітній парадигмі перша з названих концепцій теорії змісту освіти.

Услід за В.Г. Редьком [77], ми аналізуємо зміст освіти як ключове поняття, а зміст навчання — як похідне, залежне від першого. «Зміст навчання доцільно розглядати в контексті зі змістом шкільної освіти в цілому. Ці два педагогічні напрями виконують спільні завдання, визначені загальною концепцією розвитку шкільної освіти на певному історичному етапі життя суспільства [77, с. 204]».

Методологічною основою визначення змісту сучасної шкільної освіти та змісту навчання, зокрема, як наголошує О.Я. Савченко [66], є «загальнолюдські й національні цінності, центрованість на актуальних і перспективних інтересах виховання і розвитку дитини. Зміст визначається на засадах його фундаменталізації, науковості та системності знань, їх цінності для соціального становлення людини, гуманізації і демократизації шкільної освіти, ідей полікультурності, взаємоповаги між націями і народами, світського характеру школи [66, с. 323]».

Зміст освіти як соціально зумовлений компонент системного утворення — освіти, впливає на конструювання змісту навчання в цілому освітньої галузі або окремого предмета. У сучасних фундаментальних педагогічних працях [30], [77], [78], [79] та ін. виділено різні дидактичні принципи визначення змісту навчання, які ми уклали в перелік, що більшою мірою притаманний початковій освіті. Це зокрема такі принципи:

- науковості та послідовності, що відповідає логіці розвитку теоретичного мислення учня;
- системності й систематичності в побудові предметного змісту;
- наступності й послідовності в розгортанні змісту як у межах одного року навчання, так і впродовж всього шкільного періоду;
- взаємозв'язку змістового й процесуального аспектів навчання, що виявляється в урахуванні всіх основних видів людської діяльності, відображених у предметах або курсах навчального плану;
- структурної єдності змісту на різних рівнях його формування, що передбачає рівнозначність і пропорційність навчальних компонентів;
- посиленості, яка позначається на об'єктивній складності та суб'єктивній трудності змісту, зумовлених віковими можливостями учнів;
- практичної й особистісної значущості для загальнокультурного, наукового, технологічного розвитку особистості, для сучасної і майбутньої життєдіяльності дитини;
- індивідуалізації і диференціації навчання.

Зазначені дидактичні принципи позначаються на побудові змісту освіти різного рівня. Відповідно до класифікації рівнів, запропонованої В.В. Краєвським [30], схарактеризуємо такі, що реалізуються у вітчизняній школі:

- рівень загального теоретичного уявлення, що виражається у рамках кваліфікацій [80], [81]; концепціях освіти [82], [83], [84], [85] та ін.; освітніх стандартах [54], [86] та ін.;
- рівень освітньої галузі або навчального предмета, який розгортається в концепціях навчання освітньої галузі або предмета [87], [88] та ін.; навчальних програмах [89], [90], [91] та ін.; типових освітніх програмах [92], [93] тощо;
- рівень навчального матеріалу — характерного для освітньої галузі або окремого предмета комплексу компонентів змісту, відображеного в навчальних текстах, завданнях, задачах, вправах шкільних підручників [94], [95], [96] та ін. і навчальних посібників [97], [98], [99] та ін.;
- рівень процесу навчання, в якому вище вказані рівні реалізуються у ході спеціально організованої й домінуючої для освітньої галузі навчальної діяльності, де взаємодіють учитель і учні на основі галузевих методик і технологій навчання [100], [101] та ін.;
- рівень структури особистості здобувача освіти, на якому зміст переходить в індивідуальне надбання дитини й може бути діагностованим на основі чинних для системи освіти критеріїв оцінювання навчальних досягнень.

Зміст освіти, поданий на кожному із зазначених рівнів, піддається проектуванню [9], [77], [102], [103], [104], та ін.; можуть прогнозуватися наслідки його впровадження [105], [106], [107] та ін. і вимірюватися його якість [106], [108], [109], [110], [111], [112], [113], [114], [115], [116], [117], [118] та ін.

Покажемо на прикладі математичної освітньої галузі, як на різних рівнях розгортався зміст освіти від 2011 року з часу набуття чинності Державного стандарту початкової загальної освіти [54] за нашого співавторства.

Компетентнісно орієнтована парадигма освіти, задекларована «Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа)» [82], позначилася передусім на представленні змісту в Державному стандарті [54]. Відповідно до нього, навчання молодших школярів спрямову-

валось на досягнення нового освітнього результату — опанування не лише знаннями, уміннями, навичками, а й ключовими та предметними компетенціями, необхідними для самореалізації дітей у їхньому житті. Так, метою навчання математики стало «формування предметної математичної і ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі [54]».

Ця мета своєю чергою була конкретизована завданнями навчальних програм [55], де в частині «Математика» вказані такі орієнтири для відображення змісту освіти на рівні предмета: «Навчання математики в початковій школі виконує низку значущих для загального розвитку особистості учня завдань, серед яких: формування здатності логічно міркувати, уміння виділяти властивості предметів і явищ навколишнього світу; виховання зосередженості, наполегливості, працьовитості, самостійності та ін.; розвиток інтелекту, пам'яті, мовлення, уяви [55, с. 138]». Під час формування змісту на цьому рівні були враховані новоутворення молодшого шкільного віку та особливості навчальної діяльності учнів, важливі для вироблення загальнонавчальних умінь, для яких характерне універсальне надпредметне вираження. Це, зокрема, такі вміння:

- мотиваційні — ставлення учнів до навчання, ціннісні орієнтації;
- когнітивні — структуровані знання, уміння та навички, які є об'єктом вивчення (учень відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання навчальної задачі або виконання завдання, організовує свою працю для досягнення результату та ін.);
- діяльнісні — способи виконання навчальної діяльності на різному рівні складності (учень доцільно до навчальної ситуації використовує сенсорні, інтелектуальні або практичні дії, прийоми, операції на репродуктивному і творчому рівнях та ін.);
- контрольньо-оцінювальні — самоконтроль рівня навчальних досягнень (учень володіє уміннями і навичками самоперевірки й самооцінки та ін.);
- рефлексивно-корекційні — самоаналіз, самооцінка, самокорекція (учень усвідомлює, аналізує, контролює й оцінює свою діяльність, прагне її удосконалити, виявляє рефлексивне ставлення до навчання та ін.) [63, с. 36—37].

Як бачимо, зазначені групи загальнонавчальних умінь співвідносяться зі структурою навчальної діяльності, їх формують у



взаємозв'язку на засадах міжпредметності і суб'єкт-суб'єктності, проте, специфіка різних предметів передбачає зміщення акцентів на одну із вказаних груп. Наприклад, початковий курс математики реалізується таким чином, що водночас із предметними математичними уміннями в учнів цілеспрямовано формують інтелектуальні уміння загальнонавчального плану — визначати об'єкти аналізу й синтезу та їх компоненти; виявляти істотні ознаки об'єкта; виконувати порівняння за різними основами; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; оперувати поняттями, судженнями; виділяти компоненти доказовості; формулювати проблеми і визначати способи їх розв'язання та ін. Ці та інші інтелектуальні уміння є для багатьох шкільних предметів універсальними способами набуття, організації і застосування знань, вони забезпечують чітку структуру змісту й реалізацію навчальних задач, які виникають не лише в межах навчальних предметів, а й в інших ситуаціях [5], [120], [121].

Компоненти змісту освіти в навчальних програмах були визначені за предметами і по класах, їх формулювання подано в частині викладу державних вимог до навчальних досягнень учнів. Відповідно до Концепції розроблення Державного стандарту [84], у навчальній програмі зміст навчання виразно став наближеним до життєвих реалій і особистісних потреб соціалізації сучасного молодшого школяра. Так, наприклад, вивчення нумерації чисел поєдналося з вивченням арифметичних дій, запропоноване одночасне вивчення прийомів усного додавання, віднімання, множення і ділення відповідної множини цілих невід'ємних чисел. Завдяки цьому відбулося спрощення процесу ознайомлення учнів із прийомами усного виконання дій, які застосовуються до розв'язування математичних задач, виконання обчислень, тобто, передбачено, щоб теоретичні відомості відразу зазнали практичної реалізації. На потребу часу зміст навчання математики в початковій школі вперше був доповнений дидактичною лінією «Робота з даними». Таким чином прогнозовано, що на доступному рівні шляхом виконання практично зорієнтованих задач молодші школярі ознайомляться із найпростішими способами подання інформації, навчатися читати і розуміти, знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в різний спосіб. Навчальний матеріал цієї змістової лінії дозволить сформувати в учнів первинні уявлення про деякі прийоми опрацювання даних спостережень за навколишнім світом.

Передбачено, що відповідний матеріал повинен подаватися наскрізно у вигляді основних понять і фактів, які формуються шляхом сприйняття та аналіз конкретних ситуацій, використання міжпредметної змістової інформації.

Для досягнення наступності між дошкільням і початковою ланкою освіти зміст навчання у першому класі ґрунтувався на засвоєних учнями у передшкільний період математичних уявленнях, які на елементарному рівні відображають ознаки, властивості та відношення предметів навколишнього світу. З цієї метою, а також для забезпечення поступового нарощення складності матеріалу, його актуалізації, формування знань і способів діяльності на вищому рівні узагальнення зміст кожного розділу програми починався із систематизації навчального матеріалу, який вивчався у попередньому класі (на попередньому ступені освіти). Автори програми забезпечили можливість для диференціації навчання — до програми кожного класу пропонувався орієнтовний перелік додаткових тем для розширеного вивчення курсу, який кожен учитель міг обирати самостійно з огляду на індивідуальні можливості й потреби учнів конкретного класу.

Нової якості набула структура опису вимог до навчальних досягнень — вони подавалися в результативно-діяльнісних категоріях, які за суттю є компетентнісними результатами: «розпізнає», «розрізняє», «знає», «розуміє», «застосовує», «користується», «моделює», «коментує», «аналізує», «класифікує», «перетворює», «перевіряє» тощо. Вимоги розташовувались відповідно до чотирьох рівнів засвоєння змісту (за таксономією Б.С. Блума), що становило орієнтир для контролю навчальних досягнень, забезпечувало об'єктивність і технологічність оцінювання.

Формування зазначених вище компонентів змісту передбачалось шляхом використання прогресивних методик або технологій навчання. Центральним завданням навчання кожного предмета чи курсу визначено опанування учнями предметними компетенціями; для математики — це групи обчислювальних, інформаційно-графічних, логічних, геометричних, алгебраїчних компетенцій, що конкретизувалися в програмі відповідними елементами знань, уміннями і навичками, досвідом реалізації творчої діяльності, ціннісними ставленнями.

Так, основу групи обчислювальних компетенцій утворила система обчислювальних умінь та навичок, які необхідні учням для використання у практичних ситуаціях. У змісті початкової математичної

### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

освіти до їх числа, зокрема, віднесено уміння порівнювати числа, виконувати арифметичні дії з ними; знаходити значення числових виразів; порівнювати значення однойменних величин і виконувати дії з ними, встановлювати елементарні залежності тощо. До групи інформаційно-графічних компетенцій увійшли уміння, навички, способи діяльності, пов'язані із графічною інформацією — читання й записування чисел; подання величин у різних одиницях вимірювання; знаходження, аналізування, порівняння інформації, поданої в таблицях, схемах, на діаграмах; читання й записування виразів із змінними, знаходження їх значення; користування годинником і календарем як засобами вимірювання часу тощо. Група логічних компетенцій увібрала уміння виконувати логічні операції у процесі розв'язування сюжетних задач, рівнянь, ребусів, головоломок; здатність оцінювати істинність або хибність тверджень; уміння розв'язувати задачі з логічним навантаженням; описувати ситуації у навколишньому світі за допомогою взаємопов'язаних величин; працювати з множинами тощо. Групою геометричних компетенцій передбачено такі компоненти змісту: володіння просторовою уявою, просторовими відношеннями (визначати місце знаходження об'єкта на площині і в просторі, розкласти і переміщувати предмети на площині); вимірювальними (визначати довжини об'єктів навколишньої дійсності, визначати площу геометричної фігури) та конструкторськими вміннями і навичками (зображувати геометричні фігури на аркуші в клітинку, будувати прямокутники, конструювати геометричні фігури з інших фігур, розбивати фігуру на частини) [122], [123], [124].

Отже, предметні компетенції як структурні елементи змісту математичної освіти поєднали специфічно предметні та міжпредметні знання, уміння, навички, способи діяльності, яких мають набувати учні в процесі навчання. Оволодіння школярами зазначеними складниками компетенцій у системі є передумовою формування у них предметної компетентності як цілісного особистісного утворення.

Відповідно до засадничих положень стандарту й навчальної програми була розроблена на засадах компетентнісного підходу концепція підручників математики [124] та сформований навчальний матеріал, що увійшов до підручників і навчальних посібників [125], [126], [127], [128], [129], [130], [131], [132], [133]. Він відобразив систему компонентів змісту освіти, яка забезпечувала досягнення мети освітньої галузі. Дидактико-методичний супровід реалізації нового

змісту освіти зумовив розроблення методичної системи навчання, що увібрала комплекс методик і організаційних форм на засадах компетентнісного підходу [134], [135], [136], [137], [138], [139], зорієнтованих на досягнення таких результатів навчальної діяльності учнів:

- цілісне сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності;
- розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів;
- здатність розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, виконувати дії за алгоритмом, обґрунтовувати свої дії;
- уміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією;
- уміння орієнтуватися на площині та у просторі;
- здатність застосовувати обчислювальні навички й досвід вимірювання величин у практичних ситуаціях та ін. [123].

Для оцінювання результативності в засвоєнні окресленого змісту освіти були розроблені дидактико-методичні матеріали [140], [141], [142], що виконували функцію інструментарію вимірювання ефективності освітнього процесу.

Таким чином, ми показали, як еволюціонував зміст освіти в різні історичні періоди розвитку педагогічної науки, а також, як він розгортається в нинішній час, коли початкова школа функціонує в умовах компетентнісно орієнтованої парадигми. Розробниками сучасного змісту освіти для початкового навчання ураховано багатий, вивірений часом досвід його формування. Реалізуючи компетентнісний підхід, у змісті поєднано інтелектуальну, розвивальну, виховну й діяльнісну складові, узгоджено його із новітніми вимогами до побудови освітнього процесу з орієнтацією на особистість дитини, її соціальний досвід.

## **2.2. Провідні функції освітніх галузей у результатах компетентнісно орієнтованої освіти**

Практика початкового навчання, зорієнтована на здобуття компетентнісних результатів, засвідчує, що традиційна система контролю й оцінювання навчальних досягнень все менше відповідає ідеям особистісно зорієнтованої і діяльнісної педагогіки. Хоча досвід контрольно-оцінювальної діяльності за останні десятиліття збагачено різноманітними

### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

підходами до її здійснення — індивідуальний, змістовий, формувальний, рейтинговий та інші, — досі найпоширенішою філософією цього процесу у вітчизняній загальній середній школі залишається кількісно-критеріальний підхід, серед об'єктів якого переважають предметні знання, уміння та навички. За позитивних з точки зору гуманізації вимог до оцінювання — індивідуальний характер здійснення, диференціація, систематичність процесу, різноманітність форм організації та ін. — простежується слабкий зворотний зв'язок, пасивна участь школярів, оскільки оцінювальна діяльність покладається переважно на вчителя.

Оскільки контроль і оцінювання є органічним складником навчання, то його першорядною дидактичною основою постає теорія навчальної діяльності. Згідно з цією теорією, навчання — це «закономірний хід педагогічної взаємодії (навчання), який характеризується постійною зміною діяльності вчителя та діяльності учнів і який зумовлює зміну якостей особистості кожного школяра внаслідок їхньої власної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння певним обсягом змісту навчального предмета [144, с. 9]». Отже, в ході такої дидактичної взаємодії окрім засвоєння змісту навчання, що важливо саме для нашого дослідження, поєднується педагогічний «вплив, його активне сприймання і засвоєння учнем із власною активністю школяра, яка проявляється в безпосередніх або опосередкованих впливах як на педагога, так і на самого учня [144, с. 9]». Тобто, вчитель впливає на учня дидактично вивіреним змістом, який доводить за допомогою адекватних навчальній ситуації способів і засобів, організовує суб'єкт-об'єктні відносини (навчально-пізнавальну діяльність), стимулює міжсуб'єктні відносини, зумовлені взаємодією і спілкуванням з іншими учнями. Водночас учень долучається до такої взаємодії й оволодіває змістом, користуючись доступними йому власними способами і засобами (досвідом діяльності), — все це викликає зміну його особистісних якостей і властивостей. У процесі взаємодії відбувається зворотний зв'язок — учень повідомляє вчителю безпосередньо чи опосередковано (наприклад, через короткотривалі письмові роботи, під час спілкування тощо) про характер своєї діяльності, про успішність чи проблеми в її ході. Це дозволяє вчасно контролювати, коригувати й оцінювати результати навчання і, що найважливіше, тримати в полі уваги хід формування певних утворень, пов'язаних із результативним компонентом.

Вище ми схарактеризували навчальні досягнення молодших школярів і умовно поділили їх на суто навчальні (об'єктивні) й особистісні (суб'єктивні). Зупинимось на першій групі досягнень — об'єктивних результатах. Їх характеристики і ступінь оволодіння ними розрізняються залежно від етапу засвоєння певної частини соціального досвіду, трансформованого в змісті навчального предмета. Такий зміст визначається відповідно до цілей навчання, які також використовують як дидактичні засади для з'ясування форм і методів здійснення контролю й оцінювання. У цьому випадку ми будемо відрізнити стратегічну мету навчання, пов'язану із всебічним розвитком особистості, та її узагальненим результатом — освіченістю випускника певної шкільної ланки — від цілей, які розглядаються на рівні, наприклад, освітньої галузі чи навчального предмета. Для розв'язання досліджуваної проблеми доцільно використати засади меншої узагальненості, але більшої конкретики.

Кожна освітня галузь виробляє властиві їй загальні цілі. Якщо їх співвіднести у межах стандарту чи освітньої програми, то можна зробити висновок про домінуювальну функцію навчального предмета або інтегрованого курсу, а також про відповідні цій функції кінцеві результати — систему чи комплекс предметних і надпредметних знань, способів діяльності, предметних і ключових компетентностей.

У педагогіці відомі кілька підходів до структурування функцій і цілей навчального предмета. Наприклад, за ступенем інтегрування змісту з іншими предметами диференціюють функції на суто предметні (діють у межах одного навчального предмета); міжпредметні (враховують вплив кожного навчального предмета на опанування іншими); інтегровальні (визначають місце і роль навчального предмета в системі, взаємовплив предметів як складників цілісного освітнього простору). В сучасній освітній ситуації, коли акцентується увага на міждисциплінарній взаємодії, функції навчального предмета можна розглядати з огляду на його потенціал стосовно формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

Визначимо провідні функції навчальних предметів та їх кінцеві для початкової школи результати на основі типової освітньої програми для 3 — 4 класів, що розроблялася в НАПН України під керівництвом О.Я. Савченко [145]. Конкретизуємо зазначене в табличному вираженні, що відобразить мету навчання кожного предмета навчального плану, відповідну до неї провідну функцію та узагальнені кінцеві результати (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Провідні функції навчальних предметів та їх результати

Навчальний предмет	Мета навчання за ІОП	Провідна функція	Узагальнені кінцеві результати
Українська мова і літературне читання	Розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читачької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей	Формування комунікативних умінь і повноцінної навички читання	Розвинутість усного й писемного мовлення, вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу; сформованість повноцінної навички читання, в якій поєднуються технічна і смислова сторони
Іноземна мова	Формування в учнів комунікативної компетентності, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями	Формування комунікативних умінь в іноземному контексті	Володіння іноземними фонетичними, лексичними, граматичними та орфографічними навичками на рівні А1
Математика	Різномісний розвиток особистості дитини та її світоглядних орієнтацій засобами математичної діяльності, формування математичної й інших ключових компетентностей, необхідних їй для життя та продовження навчання	Формування основ математичних знань і способів діяльності	Здатність застосовувати математичні знання і способи діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях
Я досліджую світ	Особистісний розвиток молодших школярів на основі формування цілісного образу світу в процесі засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності та соціальної практики, способи дослідницької поведінки, які характеризують здатність учнів розв'язувати практичні задачі	Формування системи природничих знань, соціального, громадянського та здоров'я збережувального досвіду	Володіння доступними способами пізнання предметів і явищ природи та суспільства, моделями поведінки, які відповідають загальноприйнятим нормам моралі та права

Інформатика	Різномісний розвиток особистості дитини та її світоглядних орієнтацій, формування інформатичної й інших ключових компетентностей, необхідних їй для життя та продовження навчання	Формування початкових навичок використання ІКТ	Володіння на доступному рівні технологічними, телекомунікаційними, алгоритмічними вміннями
Мистецтво	Художньо-естетичний розвиток особистості дитини, освоєння нею культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва; плекання пошани до вітчизняної та зарубіжної мистецької спадщини; формування ключових, мистецьких предметних та міжпредметних компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті	Формування ціннісних ставлень і способів художньої діяльності	Здатність виражати естетичні ставлення, наявність художньо-естетичного досвіду створення художніх образів
Дизайн і технології	Розвиток особистості дитини засобами предметно-перетворювальної діяльності, формування ключових та предметної проектно-технологічної компетентностей, необхідних для розв'язання життєвих проблем у взаємодії з іншими, культурного й національного самовираження	Формування способів предметно-перетворювальної діяльності	Наявність досвіду предметно-перетворювальної та побутової практичної діяльності
Фізкультура	Фізичний розвиток особистості учня засобами фізкультурної та ігрової діяльності, формування ціннісного ставлення до фізичної культури, спорту, фізкультурно-оздоровчих занять та виховання фізично загартованих і патріотично налаштованих громадян України	Формування способів рухової активності	Володіння досвідом організації здорового способу життя



Як бачимо з таблиці, провідні функції предметів зосереджені на формуванні в учнів властивих освітній галузі знань, способів діяльності, ставлень, що в сукупності є підґрунтям ключових компетентностей. Функції предметів вирізняються ступенем впливу на різні сфери процесу навчання, зокрема на: цільову, що забезпечує розвиток творчої особистості, здатної до інтелектуального засвоєння та емоційного сприйняття соціального досвіду; змістову, яка сприяє цілісному вивченню й осмисленню окремих об'єктів з позиції різних освітніх галузей; діяльнісну, що визначає провідний вид інтелектуальної або практичної діяльності. Ураховання акцентуації провідної функції предмета може слугувати основою для інтегрування змісту навчання на фундаментальному рівні.

Кожна освітня галузь (навчальний предмет, інтегрований курс) виробляє специфічні результати навчання, зумовлені її домінуютьною функцією та провідними освітніми цілями. До прикладу, в Державному стандарті початкової освіти з математичної галузі серед загальних цілей зазначена вимога формувати математичну та інші ключові компетентності; розвивати мислення, здатність розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатність робити усвідомлений вибір. Ця мета зумовлює досягнення таких загальних результатів:

- досліджує ситуації і визначає проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів;
- моделює процеси і ситуації, розробляє стратегії (плани) дій для розв'язування різноманітних задач;
- критично оцінює дані, процес та результат розв'язання навчальних і практичних задач;
- застосовує досвід математичної діяльності для пізнання навколишнього світу.

Означена мета й відповідні їй результати конкретизуються у типових освітніх програмах й подаються у форматі конкретних цілей і очікуваних результатів навчання, що постають об'єктами контролю та оцінювання. Наведемо приклад із галузі математики.

Загальні цілі навчання, визначені Державним стандартом початкової освіти, реалізовані в програмі [145] в таких завданнях:

- формувати в учнів розуміння ролі математики в пізнанні явищ і закономірностей навколишнього світу;

- формувати досвід використання математичних знань та способів дій для розв'язування навчальних і практичних задач;
- розвивати математичне мовлення учнів, необхідне для опису математичних фактів, відношень і закономірностей;
- формувати здатність міркувати логічно, оцінювати коректність і достатність даних для розв'язування навчальних і практичних задач.

Щодо результативного складника, то він сформульований у таких категоріях, які піддаються ідентифікації, оцінюванню та вимірюванню. Для забезпечення об'єктивності цих процесів укладається набір якісних характеристик — критеріїв, які дозволяють винести судження щодо досягнення цілей навчання предмета і зумовлених ними очікуваних продуктів діяльності.

### **2.3. Ресурси формування обов'язкових і очікуваних результатів навчання**

Досягнення якісної і доступної для всіх дітей початкової освіти є гострою потребою часу. Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми виступає модернізація змісту освіти, спрямовування на формування у молодшого школяра життєво необхідних знань і вмінь.

Від часу набуття чинності постанови Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (2000) розпочався принципово новий етап у розробленні змісту шкільної освіти — набув чинності Державний стандарт початкової загальної освіти, нові навчальні плани і програми. Відтоді зміст початкового навчання уперше в історії вітчизняної освіти став суттєво збагачуватись діяльнісним компонентом, ціннісними аспектами виховання і розвитку учнів.

Нові цілі початкової освіти й зумовлені ними результати навчання призвели до змін методичних підходів до реалізації функцій підручників, а саме: встановлено курс на зменшення питомої ваги готової інформації на користь засвоєння учнями особистісно значущого, емоційного навчального матеріалу, набуття особистого досвіду творчої діяльності [62]. Водночас, якість чинних підручників завжди викликала численні нарікання. Значна їх частина за суттю залишається застарілими з огляду на методичні підходи і технологічну базу, оскільки

не передбачають комплексного подання змісту освіти, отже, несповна реалізують компетентнісний підхід у навчанні учнів.

Із затвердженням нового Державного стандарту початкової освіти (2018 р.) і нових типових освітніх програм для 1—2 і 3—4 класів, особливо актуальною стала необхідність створення сучасного шкільного підручника, де буде розгорнуто оновлений зміст навчання молодших школярів на засадах компетентнісного підходу. Основною новацією у цьому контексті вважаємо орієнтацію навчальної книги на досягнення учнями очікуваних і обов'язкових результатів навчання. Проілюструємо, як ми у співавторстві зі С.О. Скворцовою забезпечили вказані аспекти під час створення лінійки підручників математики для Нової української школи [94], [95], [96].

У побудові концепції підручників були використані наукові напрацювання у галузі підручникотворення, теорії навчання, методики навчання математики. Проблемі шкільного підручника приділено помітну увагу в методологічних працях вітчизняних науковців Н.М. Буринської [147], Ю.З. Гільбуха [146], Я.П. Кодлюк [148], В.Г. Редька [77], О.Я. Савченко [76], А.В. Фурман [149] та ін., а також зарубіжних учених — Д.Д. Зуева [150], І.Я. Лернера [151], Н.О. Менчинської [152], А.В. Полякової [153], М.М. Скаткіна [154], В.С. Цетліна [155] та ін. Цінним виявився доробок учених з теорії ключових (О.Г. Бермус [156], Н.М. Бібік [157], І.О. Зимня [158], В.В. Краєвський [159], О.І. Локшина [160], О.І. Пометун [61], О.Я. Савченко [62], А.В. Хуторської [161] та ін.) і математичних компетенцій (Н.А. Глузман [12], А.В. Тихоненко [162], Ю.В. Трофименко [163] та ін.). Питання оновлення змісту початкового навчання математики розкрито в роботах вітчизняних педагогів — Л.В. Коваль, О.А. Комар, О.П. Корчевської, С.П. Логачевської, О.Я. Митника, С.О. Скворцової та ін. Водночас, науково-методичних досліджень з проблеми побудови підручника математики на засадах компетентнісного підходу не виявлено.

Окреслимо вимоги до змісту підручника математики для учнів початкових класів як ресурсу для реалізації компетентнісного підходу. Підручник нового покоління створюється насамперед з урахуванням нормативних вимог до змісту й результатів навчання математики, науково обґрунтованих поглядів на побудову освітнього процесу, концептуальних положень теорії шкільного підручника. Його змістове наповнення точно репрезентує зміст навчання математики, визна-

чений Державним стандартом початкової освіти з освітньої галузі «Математика» та вимогами освітніх програм з математики.

Відповідно до сучасних поглядів на побудову змісту освіти ми розглядаємо підручник як відображення наукових надбань. Методологічна ідея створення підручника полягає у реалізації таких підходів до формування змісту:

- системного, який зумовлює поєднання теоретичних і практичних компонентів навчання математики;
- культурологічного, що встановлює сукупність предметних математичних, загальнонавчальних і загальнокультурних складників змісту з урахуванням закономірностей розвитку особистості молодшого школяра;
- аксіологічного, який визначає ціннісні основи процесу навчання за домінування цінностей саморозвитку і самореалізації індивідуальності;
- діяльнісного, згідно з яким пізнавальна й практична діяльність організовується як засіб формування і розвитку суб'єктності дитини;
- особистісно зорієнтованого, який сприяє особистісному зростанню учня, розвитку і реалізації його природного потенціалу;
- компетентнісного — провідного підходу, який забезпечує формування в учня здатності актуалізувати, інтегрувати й застосувати набутий досвід математичної діяльності для розв'язування навчально-пізнавальних і життєвих проблем.

Реалізація у підручнику сучасного змісту навчання математики підтримується низкою дидактичних принципів, з-поміж яких виокремимо такі:

- гуманізму і дитиноцентризму — використовується реалістичний навчальний матеріал, засвоєння якого відбуватиметься в умовах поєднання розумових й емоційно-вольових сил дитини, урахування її інтересів як першорядного чинника навчання;
- цілісності картини світу — зміст навчання забезпечує спостереження й усвідомлення дитиною різноманітних зв'язків між об'єктами навколишньої дійсності, а також передбачає розгляд реальних ситуацій, використання міжпредметної змістової інформації;
- наступності й перспективності — опора на пройдене, використання і подальший розвиток досвіду математичної діяльності учня,

де кожна ланка навчального змісту перспективно спрямована на вимоги наступної;

- неперервного розвитку особистості учня — до змісту включають на рівні навчального матеріалу ситуації з навколишнього життя, які є джерелом аналізу і набуття дітьми особистісного досвіду;
- доступності й наочності — навчальні теми розкриваються на доступному для сприймання молодшим школярем рівні, зміст розвивається від розгляду конкретного випадку до розуміння загальних закономірностей, від розкритої закономірності до способу розв'язування конкретної задачі в умовах наочного навчання;
- урахування індивідуальних можливостей — різнорівневе представлення елементів знань і способів виконання навчальних дій, забезпечення можливості учню обирати завдання відповідно до своїх пізнавальних інтересів і потреб;
- здоров'язбереження — віковідповідне дозування навчального матеріалу, чергування видів і форм діяльності.

З огляду на цільових користувачів цього виду навчальної літератури функціональне призначення підручника розглядають з двох позицій — щодо учня і щодо вчителя [164].

Для молодшого школяра підручник — це лабораторія пізнання дійсності. Пізнавальна діяльність учня є важливим процесом накопичення духовних цінностей, що забезпечує перехід від незнання до знання, від випадкових спостережень і розрізнених відомостей до компетентності як здатності пізнавати дійсність за допомогою засобів математики. Саме тому учневі підручник презентують як:

1) джерело знань, зафіксованих у формі уявлень, понять, законів, залежностей, властивостей, правил, формул, а також засобів, спрямованих на оволодіння математичною діяльністю (інформаційна функція);

2) особистісного розвитку, який відбувається шляхом формування здатності логічно й доказово міркувати, уміння виділяти властивості об'єктів, математичного мовлення, розширення і поглиблення індивідуального досвіду пізнання навколишньої дійсності (розвивальна функція);

3) виховання особистісних якостей — організованості, зосередженості, наполегливості, працьовитості, самостійності, естетичного смаку (виховна функція);

4) мотивації до навчання математики, яка забезпечена «емоційністю змісту навчального матеріалу, цікавими завданнями, іграми, словесними заохоченнями як способом дидактичної організації навчання, дизайном навчальної книги [165, с. 6]» (мотиваційна функція).

Учителю подають підручник як модель процесу навчання. У ньому відображені основні компоненти змісту навчання математики, а саме: досвід пізнавальної діяльності, представлений елементами предметних знань; досвід виконання способів діяльності шляхом формування розумових і практичних умінь та навичок — специфічних математичних і загальнопредметних; досвід творчої діяльності — здатність застосовувати математичні знання, уміння та навички у змінених умовах; досвід емоційно-ціннісного ставлення — виявлення когнітивних емоцій, висловлення оцінювальних суджень.

У сукупності виокремлені компоненти відповідають структурі предметної математичної компетентності й мають функціональне призначення — математичні знання допомагають створити цілісну картину світу, предметні уміння забезпечують відтворення соціального досвіду, оволодіння творчою діяльністю спрямоване на перетворення дійсності, система цінностей виражає певне ставлення до неї.

Підручник репрезентує зміст навчання математики на рівні навчального матеріалу, який проектує організацію навчальної діяльності учнів на уроці шляхом використання відповідних способів діяльності. Провідним методом навчання виступає частково-пошуковий, реалізований за допомогою спеціальної системи навчальних задач, яка охоплює підготовчі задачі, — з їх допомогою опрацьовуються окремі елементи нової дії або мають певну схожість з новим матеріалом; задачі, засобом яких створюється частково проблемна ситуація, через зіставлення нового з уже вивченим, через певні зміни умови й дослідження впливу зміни на розв'язання; задачі на рефлексію власної діяльності й виокремлення орієнтувальної основи дії, створення пам'ятки чи опорної схеми; задачі на опрацювання нової дії; задачі на спонукання учнів до узагальнень вищого рівня [166].

Початковий курс математики відіграє особливу роль у формуванні ключової компетентності «уміння вчитися». Згідно з цим розглядають підручник як засіб виховання культури учіння. У ньому закладені резерви для розвитку в учнів здатності критично мислити (система контекстних завдань, рубрика «Учись міркувати» та ін.); знаходити

### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

різні способи для розв'язування навчальної задачі (комплекс завдань із запрошенням віднайти інший або зручний спосіб виконання та ін.); складати алгоритм виконання дій (складання плану розв'язування задач, встановлення послідовності виконання навчальних дій та ін.), володіти вміннями самоконтролю і самооцінювання (завдання, з яких учню пропонується обрати посильне, оцінити свою роботу або роботу однокласника, поцікавитися, як по-іншому виконали завдання учні в класі, відшукати й виправити помилки у виконанні) тощо.

Наведені характеристики дають змогу припустити, що підручник є способом утілення педагогічних інновацій. Реалізація у підручнику змісту освіти відбувається за логікою компетентнісного підходу. Це зумовлює побудову системи завдань з кожної теми відповідно до рівнів освітньої компетентності, яка містить: 1) елементарні теоретичні відомості, правила, зразки виконання рівня складності «знання»; 2) пробні завдання рівня складності «розуміння»; 3) завдання для виконання навчальних дій за зразком, інструкцією учителя рівня складності «застосування»; 4) завдання, які виконуються у частково змінених умовах, рівня складності «обґрунтування».

Оскільки предметна математична компетентність є особистісним утворенням, яке може виявлятися у конкретній навчальній або життєвій проблемній ситуації, підручник повинен бути орієнтованим на формування й розвиток в учнів умінь практично застосовувати набутий досвід математичної діяльності, тобто мати практично зорієнтований характер змісту. З цією метою вводяться компетентнісно зорієнтовані завдання, які за формою є комплексними (структуровані з кількох взаємопов'язаних питань різної тематики) і потребують використання засвоєного матеріалу в умовах, наближених до реального життя дитини.

Загальновідомо, що компетентнісний підхід може реалізовуватись лише в умовах особистісно зорієнтованого навчального середовища. Важливу роль у його забезпеченні й підтримці може відіграти поданий у підручнику реалістичний навчальний матеріал, засвоєння якого відбуватиметься за умов поєднання розумових та емоційно-вольових сил дитини, урахування її інтересів як першорядного чинника навчання. Засвідчило ефективність різнорівневе подання елементів знань і способів виконання навчальних дій. Виявлення суб'єктної позиції учня стимулюватимуть такі звертання: «Що тобі нагадує...?»;

«Як ти оціниш таку роботу?»; «Склади подібне завдання для товариша»; «Обери один стовпчик і знайди значення виразів» та ін.

У змісті сучасного підручника з математики можуть реалізовуватись різні освітні технології. Так, упродовж тривалого періоду успішно упроваджуються технології розвивального навчання Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова [32], [33], [167], Л. В. Занкова [35], Н. Б. Істоміної [36] та ін.

С.О. Скворцова [166] пропонує як фундаментальну використати технологію цілеспрямованого і послідовного розвитку у молодшого школяра властивостей математичного мислення. Згідно з нею математичні поняття мають свій розвиток, а саме: від розкриття сутності, ознак і властивостей — до узагальнення змісту, встановлення взаємовідношення з іншими поняттями і практичного застосування. Подібні або пов'язані питання мають розкриватися у порівнянні; теоретичні відомості та матеріал практичного характеру перебуватимуть у взаємозв'язку. Ця технологія базується на: теорії укрупнення дидактичних одиниць, що передбачає одночасне вивчення взаємообернених дій; на теорії розвивального навчання, відповідно до якої завдання підручника спрямовані на формування прийомів розумових дій і операцій мислення; на теорії формування загальнонавчальних умінь і навичок, мотиваційний аспект якої зумовлює потребу й прагнення учня до пізнання, змістовий — включає вже здобуті знання, набуті вміння і навички, на яких ґрунтується засвоєння нових знань і способів дій, процесуальний — представлений різноманітними способами організації та здійснення навчальної діяльності за різними ступенями пізнавальної самостійності — репродуктивним, частково-пошуковим, творчим [167].

Реалізація описаної технології охоплює такі етапи: 1) виконання пропедевтичних завдань, які мотивують учнів до вивчення теми, випереджують виклад нового матеріалу, полегшують розуміння інформації; 2) виконання завдань, які супроводжують виклад нового матеріалу, його усвідомлене сприймання; 3) виконання репродуктивних завдань, які відновлюють здобуту інформацію; 4) виконання тренувальних завдань для закріплення отриманої інформації; 5) виконання контекстних завдань для творчого застосування досвіду навчальної діяльності. Помітно, що окреслені етапи цілком відповідають поданій побудові системи завдань, заснованій на ідеї компетентнісного підходу.



У навчальному матеріалі й методичному апараті наших підручників втілено психологічну теорію поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна [168]. Згідно з цією теорією, засвоєння математичних понять і прийомів обчислень відбувається у пізнавальній і практичній діяльності поступово й цим процесом передбачено: мотивацію до ознайомлення з новим знанням чи вмінням; залучення дітей до самостійного відкриття змісту; ретельне опрацювання кожного елемента до усвідомлення суті; застосування у звичних навчальних і змінених умовах, тобто в життєвому контексті. Останній етап засвоєння вважаємо особливо важливим з огляду на формування в учнів компетентності.

За такою логікою розгортається навчальний матеріал, пов'язаний із формуванням математичних понять і прийомів обчислень від 1-го до 4-го класу. Завдяки цьому досягається повноцінне засвоєння учнями знань і умінь, які поступово переходять у навчальний досвід; крім того, така організація навчальної діяльності стає звичною для учнів, і, як помічено під час спостережень, допомагає дітям навіть у 1-му класі передбачати наступний крок у діяльності.

Інший важливий аспект наших підручників — використання частково-пошукового методу навчання. Залучення дітей до певною мірою самостійного пошуку розв'язання навчальної проблеми зумовлено тим, що у досвід учня переходять складники змісту, які сприймаються школярем як безпосередній предмет і мета діяльності, тобто стають актуально усвідомленими. Це було доведено психологом В.В. Давидовим [169]. Учений зазначав, що для забезпечення такого рівня засвоєння навчального змісту необхідно зважати на виконання дітьми відповідних дій із навчальним матеріалом (а не просто спостереження за ним і прослуховування), перетворення засвоюваного матеріалу в пряму мету цих дій, досягнення якої у певних умовах постає як рішення навчальної задачі [169].

Особливо доцільне використання частково-пошукового методу під час роботи над сюжетними задачами. Ми здійснили спробу реалізувати авторську методичну систему формування загального вміння розв'язувати задачі С. Скворцової [167], згідно якої учні засвоюють окремі дії та операції, що складають вміння. При цьому діти залучаються у дослідження задачі через зміни величин, числових даних, шуканого, сюжету тощо. Таке дослідження відбувається на групі

взаємопов'язаних задач. У результаті в учня формується здатність самостійно розв'язати будь-яку задачу з початкового курсу математики. З метою створення умов для активної навчальної діяльності, в результаті якої учні роблять «відкриття» нового знання чи вміння, більшість завдань у підручниках сформульовані у термінах: згадай, встанови, з'ясуй, визнач, досліди, встанови закономірність, поясни, склади подібне, перевір тощо. Ці формулювання сприятливі для організації комунікативної взаємодії на уроці [170], [171].

Основою компетентності є досвід діяльності. Коли йдеться про предметні компетентності, які формуються у молодшого школяра, то процес навчання передбачає вироблення у нього: 1) пізнавального досвіду на основі логічних і доказових міркувань, пошуку шляхів подолання навчальних проблем, формулювань висновків тощо; 2) досвіду реалізації відомих способів діяльності на основі вмінь діяти за зразком, алгоритмом; 3) досвіду творчої діяльності на основі умінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; 4) досвід виявлення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій. Всі ці компоненти реалізовані в системі завдань підручників.

Важливу роль у створенні підручника відіграє апарат організації засвоєння — він є тим інструментом, за допомогою якого учень опановуватиме навчальний матеріал. Апарат організації засвоєння подається завданнями і вправами, зразками виконання, пам'ятками, опорними таблицями, поліграфічним виділенням [164].

Ключове місце у підручнику посідає навчальне завдання. Його структура охоплює три компоненти, а саме: дане, яке виступає вихідним пунктом у процесі виконання; шукане, яке потрібно знайти; відношення, яке визначає спосіб виконання завдання. Відповідно до етапу процесу навчання вводять завдання рецептивні, репродуктивні, тренувальні, частково-пошукові, творчі.

Отже, створення підручника «Математика» на засадах компетентнісного підходу передбачає реалізацію у його змісті науково обґрунтованих позицій щодо побудови практично зорієнтованого навчання молодших школярів математики; різнорівневе подання елементів знань і способів виконання навчальних дій; забезпечення поля для вибору учнем завдань відповідно до свого рівня навчальних можливостей, а вчителем — для застосування особистісно зорієнтованих педагогічних технологій. Серія підручників математики [94], [95],

[96], створена на описаних концептуальних засадах, кілька років поспіль займає лідируючі позиції під час конкурсного відбору проектів підручників учителями країни. Таким чином практики відзначають підручники як ефективний дидактичний і методичний ресурс для досягнення учнями очікуваних і обов'язкових результатів навчання.

## **Висновки до розділу 2.**

На основі відстеження історичного розвитку теорій змісту освіти та еволюції змісту початкової освіти обґрунтовано дидактичні принципи, які забезпечують визначення змісту навчання як ресурсу формування обов'язкових і очікуваних результатів початкової освіти, а саме: науковості та послідовності; системності й систематичності в побудові предметного змісту; наступності й послідовності в розгортанні змісту як у межах одного року навчання, так і впродовж всього шкільного періоду; взаємозв'язку змістового й процесуального аспектів навчання; структурної єдності змісту на різних рівнях його формування — загального теоретичного уявлення, освітньої галузі або навчального предмета, навчального матеріалу, процесу навчання, структури особистості здобувача освіти; практичної й особистісної значущості для загальнокультурного, пізнавального, технологічного розвитку особистості, для сучасної і майбутньої життєдіяльності дитини; індивідуалізації і диференціації навчання.

Теоретичний аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури з проблем дидактики початкової освіти та аналіз досвіду експериментального дидактико-методичного супроводу формування в учнів предметних і ключових компетентностей дозволили виявити актуальні ресурси для досягнення учнями обов'язкових і очікуваних результатів. Описано практику реалізації змісту освіти різних рівнів під час створення двох поколінь стандартів освіти і навчальних програм, методик навчання, серії підручників математики для початкових класів.

Визначено домінуючі функції навчальних предметів та інтегрованих курсів, а також відповідні цим функціям кінцеві результати — систему предметних і надпредметних знань, способів діяльності, предметних і ключових компетентностей. Функції предметів вирізняються ступенем впливу на різні сфери процесу навчання, зокрема на: цільову, що забезпечує розвиток творчої особистості, здатної до

інтелектуального засвоєння та емоційного сприйняття соціального досвіду; змістову, яка сприяє цілісному вивченню й осмисленню окремих об'єктів з позиції різних освітніх галузей; діяльнісну, що визначає провідний вид інтелектуальної або практичної діяльності.

Розроблено й реалізовано в навчальних виданнях концептуальні ідеї створення засобів навчання на компетентнісних засадах. Визначено методологічні підходи створення сучасного підручника як основного носія змісту освіти й ресурсу формування обов'язкових і очікуваних результатів навчання, зокрема такі: системний; культурологічний; аксіологічний; діяльнісний; особистісно зорієнтований; компетентнісний.

Характеризовано доміанти створення сучасного підручника на компетентнісних засадах, що забезпечує досягнення цілей і результатів навчання у початковій школі. Основними векторами, за якими розгортається робота над навчальним виданням, визначено такі: підручник для молодшого школяра — це лабораторія пізнання дійсності; для вчителя — це модель процесу навчання, засіб виховання в учнів культури учіння, спосіб утілення педагогічних інновацій.

Основні положення змісту розділу відображено в авторських публікаціях [5], [83], [89], [90], [91], [94], [95], [96], [97], [98], [99], [100], [101], [120], [121], [123], [124], [125], [126], [127], [128], [129], [130], [131], [132], [133], [134], [135], [136], [137], [138], [139], [140], [141], [142], [170], [171].

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ У РОЗДІЛІ ДЖЕРЕЛ

1. Краевский В. В., Лернер И. Я., Скаткин М. Н., Шахмаев Н. М. Дидактика средней школы. Москва, 1982. 319 с.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация: Учебное пособие. Москва, 2001. 192 с.
3. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: уч. пос. / За ред. З.И. Васильевой. Москва, 2001. 432 с.
4. Дьюи Дж. Школа и общество: [пер. с англ.]. Москва, 1925. 127 с.
5. Онопрієнко О. В. Формування змісту навчання математики в початковій школі з орієнтацією на компетентнісний результат. *Vzdelávanie a Spoločnosť: medzinárodný nekonferenčný zborník*. 2016. Р. 74 — 81.

6. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.) : монографія. Київ, 2009. 404 с.
7. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: Монографія. Київ, 2008. 406 с.
8. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педвузів. Харків, 1929. 231 с.
9. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании. Минск, 1999. 288 с.
10. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. пос. / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. Київ, 2002. 136 с.
11. Сухомлинська О.В. Психотехніка і НОП крізь призму диференціації педагогічного процесу в школі у 1920-1930 роках (Методологія і технології). Київ, 2013. 64 с.
12. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: монографія. Київ, 2010. 407 с.
13. Артемова Л.В. Історія педагогіки України. Київ, 2006. 421 с.
14. Зайченко І.В. Історія педагогіки. Кн. 2: *Школа, освіта і педагогічна думка в Україні*. Київ, 2010. 1030 с.
15. Левківський М. В. Історія педагогіки: Навч.-метод. посібник. Київ, 2011. — 190 с.
16. Сухомлинський В. О. Розумова праця і зв'язок школи з життям. *Вибрані педагогічні твори*: в 5 т. Т. 5. Київ, 1977. 637 с.
17. Коваленко С.С. Удосконалити початкове навчання. *Методика викладання в початкових класах*: Респ. наук.-метод. зб. Київ, 1964. Вип. 1. С. 3 — 9.
18. Онищук В. А. Типи, структура и методика урока в школе. Київ, 1976. 184с.
19. Педагогика: Уч. пособие / Под ред. Ю. К. Бабанского. Москва, 1983. 608с.
20. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва, 1987. 160 с.
21. Краевский В. В., Лернер И. Я., Журавлев И. К. Теоретические основы процесса обучения в школе / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва, 1989. 320 с.
22. Лернер И. Я., Журавлёв И. К. Прогностическая концепция целей и содержания образования. Москва, 1994. 131 с.

23. Онищук В. А. Дидактика современной школы. Київ, 1987. 351 с.
24. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. Москва, 1984. 96 с.
25. Савченко О. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Шлях освіти*. 2000. №3. С. 2 — 6.
26. Новиков А. М. Методология образования. Москва, 2006. 488 с.
27. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. Минск, 2005. 720 с.
28. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. И. Я. Лернера, В. В. Краевского. Москва, 1983. 352 с.
29. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. Москва, 2006. 816 с.
30. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва, 2007. 352 с.
31. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва, 1985. 45 с.
32. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт творческого и экспериментального психологического исследования. Москва, 1986. 240 с.
33. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников. Москва, 1974. 64 с.
34. Эрдниев П. М., Эрдниев Б. П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. Москва, 1986. 255 с.
35. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. Москва, 1996. 432 с.
36. Истомина Н.Б. Обучение решению задач. *Начальная школа*. 1985. №1. С. 42 — 45.
37. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990. 560 с.
38. Ильин Е. Н. Путь к ученику : Раздумья учителя-словесника. Кн. для учителя. Москва, 1988. 224 с.
39. Лысенкова С. Н. Когда легко учиться. Москва, 1989. 176 с.
40. Слободчиков В. И. Становление рефлексии сознания в раннем онтогенезе. *Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования* / Отв. ред. И. С. Ладенко. Новосибирск, 1987. С. 60—68.

41. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва, 1990. 192 с.
42. Шаталов В. Ф. Куда исчезли тройки. Москва, 1990. 134 с.
43. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Москва, 1995. С. 133—138.
44. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва, 1996. 96 с.
45. Дічек Н.П. Питання особистісно орієнтованої освіти у надбаннях українських психологів (період незалежності). *Vzdelávanie a spoločnosť IV. Medzinárodný nekonferenčný zborník*. Пресов, 2019. С. 432 — 441.
46. Дічек Н. П. Внесок психологів України в індивідуалізацію навчального процесу в середній школі (друга половина ХХ ст.). *Український педагогічний журнал*. 2018. №1. С. 15 — 30.
47. Балл Г. О., Таранов Л. М. Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення. *Психологія: Респ. наук.-метод. зб. Вип.32*. Київ, 1989. С.7 — 15.
48. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1996. №3. С.26 — 33.
49. Максименко С. Д. Методологічні аспекти психології навчання. *Психологія: Респ. науково-методичний збірник*. Вип.31. Київ, 1988. С.3 — 11.
50. Киричук О. В. Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні. *Психологія: Науково-методичний збірник*. Київ, 1993. Вип.40. С.3 — 15.
51. Гильбух Ю. З. Учитель и психологическая служба школы. Київ, 1993. 142с.
52. Бех І. Д. Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1998. №2. С. 30 — 40.
53. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. Москва, 2005. 176 с.
54. Державний стандарт початкової загальної освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 20 квіт. 2011 р. №462. / Кабінет Міністрів України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011> (дата звернення: 12.10.2020).
55. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1 — 4 класи. Київ, 2011. 392 с.

56. Савченко О. Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах Державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти. *Початкова школа*. 2011. №8. С. 25 — 29.
57. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу*: Монографія / Савченко О. Я., Бібік Н. М., Онопрієнко О. В. та ін. Київ, 2012. С. 46 — 53.
58. Oleksandra Savchenko, Olena Lokshyna. Implementation of the competence idea into the primary education in Ukraine — the reflective analysis based on the European Union benchmarks. SHS Web Conf., Volume 75, 2020 The International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2020)
59. Ляшенко О. І. Модернізація змісту освіти як чинник реформування української школи. *Фізика як змістовий і концептуальний елемент природничої освіти і її роль у процесі розбудови Нової української школи* : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Чернігівські методичні читання з фізики та астрономії. 2019». Чернігів, 2019. С. 3 — 5.
60. Ляшенко О. І. Компетентність як об'єкт оцінювання навчальних досягнень учнів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. Серія : Педагогічна. Вип. 20: Управління якістю підготовки майбутнього вчителя фізико-технологічного профілю. Кам.-Подільський, 2014. С. 36 — 39.
61. Пошетун О.І. Сутність компетентнісного підходу і його впровадження в школах України. *Адукацыя і выхаванне* : навук.-тэарэт. і навук.-метад. часопіс Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. 2017. №3. С. 43 — 50.
62. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти. *Наука і освіта*. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Серія «Педагогіка». 2011. №4. С. 13—17.
63. Савченко О. Я. Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра: Посібник. Київ, 2014. 176 с.
64. Топузов О.М. Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання. *Проблеми сучасного підручника*. 2014. №12. С. 241 — 247.



**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

65. Топузов О.М. Компетентнісний підхід — стрижень наукових інновацій у навчанні. *Освіта України*, 2016. №32. 15 серпня. С. 10.
66. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
67. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне, 2012. 192 с.
68. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / За заг. ред. В.Г. Кременя. Київ, 2015. 118 с.
69. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
70. Лернер И.Я. Содержание образования. *Российская педагогическая энциклопедия*: В 2 т. Москва, 1999. Т. 2. С. 349.
71. Краевский В. В. Содержание образования: вперёд к прошлому. Москва, 2000. 69 с.
72. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. Київ, 2001. 514 с.
73. Бондар В. І. Дидактика. Київ, 2005. 264 с.
74. Подласый И. П. Педагогика: в 3-х кн., кн. 1. Общие основы. Учебник для вузов. Москва, 2007. 527 с.
75. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. посібник. Вінниця, 2007. 656 с.
76. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: Підручник. Київ, 2012. 504с.
77. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика: Монографія. Київ, 2017. 628 с.
78. Богуславский М.В. Формирование В. В. Краевским теории содержания общего среднего образования (К 90-летию со дня рождения). *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. Электронный научный журнал. 2016. №4. С. 235 — 242.
79. Хуторской А. В. Современная дидактика. Санкт-Петербург, 2001. 544 с.
80. Європейська рамка кваліфікацій. URL : <http://www.volsu.ru/rus/info/part5.doc>.
81. Національна рамка кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1341. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show> (дата звернення: 23.10.2020).
82. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). 11 Інф. зб. Міністерства освіти і науки України. 2002. №2. С.3 — 22.

83. Савченко О.Я., Бібік Н.М., Мартиненко В.О., Онопрієнко О.В., Пономарьова К.І., Прищепя О.Ю. Концепція початкової освіти. Проект. *Початкова школа*. 2016. №6. С. 1 — 4.
84. Савченко О. Я. Концепція розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2010. №4. С. 1—5.
85. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
86. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. №87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 12.10.2020).
87. Біляєв О.М., Вашуленко М.С., Плахотник В.М. Концепція мовної освіти в Україні. *Рідна школа*. 1994. №9. С.71 — 73.
88. Редько В.Г. Концепція навчання іноземної мови учнів початкової школи. *Наукові записки : Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2006. Вип.2. С. 54 — 57.
89. Онопрієнко О. В., Скворцова С. О. Листопад Н. П. Навчальна програма. Математика (для 1—4 класів). *Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ, 2012. С. 138—170.
90. Онопрієнко О.В., Цимбалару А. Д., Пометун О. І. Уроки стійкого розвитку. Моя щаслива планета. Програма курсу за вибором для 1—2 класів. *Програми курсів за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів. Варіативна складова Базового навчального плану*. Книга 3. Тернопіль, 2015. С. 91—104.
91. Онопрієнко О.В., Цимбалару А. Д., Пометун О. І. Уроки для стійкого розвитку. Моя щаслива планета. Програма курсу за вибором для 3 — 4 класів. *Програми курсів за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів. Варіативна складова Базового навчального плану*. Книга 3. Тернопіль, 2012. С. 6—18.
92. Про затвердження типових освітніх програм для 1 — 2 класів закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовт. 2019 р. №1272. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npra/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 03.05.2020).

93. Про затвердження типових освітніх програм для 3 — 4 класів закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовт. 2019 р. №1273. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273> (дата звернення: 03.05.2020).
94. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 1 клас : Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. Харків, 2018. 144 с.
95. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 2 клас : Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. Харків, 2019. 144 с.
96. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 3 клас : Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів : у 2-х ч. Харків, 2020. 128 с. (134 с.).
97. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 1 клас. Навчальний зошит : у 4-х ч. Харків, 2018. 88 с. (88 с.; 88 с.; 88 с.).
98. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 2 клас. Навчальний зошит : у 4-х ч. Харків, 2019. 88 с. (88 с.; 88 с.; 88 с.).
99. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 3 клас. Навчальний зошит : у 4-х ч. Харків, 2020. 88 с. (88 с.; 88 с.; 88 с.).
100. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Нова українська школа : методика навчання математики у 1—2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів : Метод. посіб. Харків, 2019. 352 с.
101. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Нова українська школа : методика навчання математики у 3—4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів : Метод. посіб. Харків, 2020. 320 с.
102. Тарара А. М., Мачача Т. С., Туташинський В. І., Вдовченко В. В. Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі : монографія. Київ, 2019. 160 с.
103. Пометун О. І., Гупан Н. М. Проектування шкільного підручника : вимоги і проблеми. *Проблеми сучасного підручника*. 2014. Вип. 14. С. 564 — 574.
104. Курач Л. І., Корсаков В. О., Сімакова Л. А., Снегірєва В. В., Бакуліна Н. В. Проблеми конструювання підручників з мов і літератур етнічних меншин для початкової і основної школи : монографія. Київ, 2012. 144 с.

105. Зязюн І. А. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій. *Шлях освіти*. 1996. №1. С. 1 — 9.
106. Онищук Л. А., Цимбалару А. Д., Пузіков Д. О., Гораш К. В., Климчук І. О., Мушка О. В., Прохоренко О. О., Пархоменко Н. Є., Мезенцева О. І. Прогнозування розвитку загальної середньої освіти: теорія і методологія : монографія. Київ, 2019. 240 с.
107. Бабінець С. І. До питання моніторингу як засобу прогнозування педагогічної діяльності. *Освіта і управління*. 2003. Т. 6. №3. С. 125 — 127.
108. Лукіна Тетяна. Моніторинг якості освіти : теорія і практика. Київ, 2006. 128 с.
109. Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти в Україні : теоретичний аналіз проблеми. *Педагогіка і психологія*. 2007. №2. С.34 — 40.
110. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : Монографія / За ред. Ляшенка О. І. Київ, 2013. 160 с.
111. Топузов О. М. Забезпечення якості загальної середньої освіти : на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*. 2015. №1. С.16 — 27.
112. Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджмана і Т. Невілла Послтвейта. Львів, 2003. 328 с.
113. Лукіна Т. О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл : проблеми оцінювання і результати моніторингу. Київ, 2004. 200 с.
114. Редько В. Г. Дидактичний потенціал підручників з іноземних мов сприяти оволодінню учнями досвідом самостійної діяльності : результати моніторингу. *Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць* [ред. кол.; наук. ред. — О. М. Топузов]. Київ, 2013. Вип. 13. С. 382 — 391.
115. Топузов О. М. Вітчизняній школі якісне методичне забезпечення. *Рідна школа*. 2014. №4 — 5. С.10 — 11.
116. Попова Г. П., Размерова Г. А., Ремчукова И. Б. Моніторинг якості навчального процесу : принципи, аналіз, планування. Волгоград, 2007. 124 с.
117. Гринченко И. С. Современные средства оценивания результатов обучения. Москва, 2008. 132 с.

118. Биков В. Ю., Жук Ю. О., Богачков Ю. М. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Інтернет-технологій : Монографія. Київ, 2008. 128 с.
119. Петренко Л. М. Педагогічна експертиза : технологія експертного оцінювання результатів навчальних досягнень учнів. Харків, 2007. 176 с.
120. Онопрієнко Оксана. Формування змісту навчання математики в початковій школі на засадах компетентнісного підходу. *Проблеми сучасного підручника*. 2011. Вип. 11. С. 307—314.
121. Онопрієнко О. В. Структура і зміст математичної компетентності. *Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи*: монографія. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О., Онопрієнко О. В. та ін. Київ, 2014. С. 39—45.
122. Onopriienko Oksana. Academic achievements of junior schoolchildren: competence-based characteristics. *Journal Association 1901 «SEPIKE»: Social Educational Project of Improving Knowledge in Economics*. Edition 12. — Poitiers, Frankfurt, Los Angeles, 2016. PP. 41—44.
123. Онопрієнко О.В. Оновлення змісту навчання математики. *Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи*: монографія. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О., Онопрієнко О. В. та ін. Київ, 2014. С. 82—87.
124. Онопрієнко О. В. Створення підручника «Математика» для учнів 1 класу на засадах компетентнісного підходу. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. — О. М. Топузов]. 2012. Вип. 12. С. 603—609.
125. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 1 клас: Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів: у 2-х ч. Харків, 2012. 144 с.
126. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 4 клас: Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів: у 2-х ч. Харків, 2015. 144 с.
127. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 1 клас. Навчальний зошит: у 3-х ч. Харків, 2012. 88 с.
128. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 2 клас. Навчальний зошит: у 4-х ч. Харків, 2012. 80 с.
129. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 3 клас. Навчальний зошит: у 3-х ч. / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. Харків, 2014. 88 с.

130. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 4 клас. Навчальний зошит: у 3-х ч. Харків, 2015. 88 с.
131. Онопрієнко О. В., Скворцова С. О. Математика. 2 клас: зошит для контролю навчальних досягнень. Харків, 2013. 80 с.
132. Онопрієнко О. В., Скворцова С. О. Математика. 3 клас: зошит для контролю навчальних досягнень. Харків, 2014. 80 с.
133. Онопрієнко О. В., Скворцова С. О. Математика. 4 клас: зошит для контролю навчальних досягнень. Харків, 2015. 48 с.
134. Скворцова Світлана, Онопрієнко Оксана. Урок математики у початковій школі: мета, завдання, структура. *Початкова школа*. 2015. №1. С. 4—9.
135. Скворцова Світлана, Онопрієнко Оксана. Урок-дослідження з математики у початковій школі. *Початкова школа*. 2015. №12. С. 13—17.
136. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 1 клас. Розробки уроків. Харків, 2013. 432 с.
137. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 2 клас. Розробки уроків Харків, 2014. 432 с.
138. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 3 клас. Розробки уроків: у 2-х ч. Харків, 2014. 224 с.
139. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 4 клас: методичні настанови: до підр. С. О. Скворцової, О. В. Онопрієнко. Харків, 2015. 192 с.
140. Онопрієнко О. В. Методичний коментар до організації контролю-оцінювальної діяльності на уроках математики. *Початкова школа*. 2013. №9. С. 9—13.
141. Онопрієнко О. В., Листопад Н. П., Пархоменко Н. Є. Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів. Математика. Початкова школа. 2014. №4. С.41—43.
142. Онопрієнко О. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення. *Український педагогічний журнал*. 2016. №4. С. 36—42.
143. Локшина О. І. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 2. С. 107-113.
144. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах: навчальний посібник. Київ, 1998. 334 с.

145. Про затвердження типових освітніх програм для 3 — 4 класів закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовт. 2019 р. №1273. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273> (дата звернення: 12.10.2020).
146. Буринська Н. М. Особистісно зорієнтоване навчання як провідна дидактична функція сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2003. Вип. 4. С.7 —10.
147. Гільбух Ю. З., Ричик М.В. Психологічні проблеми оптимізації підручника для початкової школи. *Початкова школа*. 1976. №6. С. 50—57.
148. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: теорія і практика. Тернопіль, 2004. 288 с.
149. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника : Монографія. Тернопіль, 2004. 288 с.
150. Зуев Д. Д. Школьный учебник. Москва, 1983. 240 с.
151. Лернер И. Я. Об учебных умениях и их отражении в учебниках. *Проблемы школьного учебника*. 1983. Вып. 12. С. 228—234.
152. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. *Избранные психологические труды*. Москва, 1989. 224 с.
153. Полякова А. В. Развивающие возможности учебника для начальных классов. *Теоретические проблемы современного школьного учебника*: Сб. науч. тр. Москва, 1989. С.105—115.
154. Скаткин М. Н. Проблемы теории учебника в отечественной дидактике. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахмаева. Москва, 1992. С. 26—35.
155. Цетлин В. С. Структура учебника и его компоненты *Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения* / Под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахмаева. Москва, 1992. С. 129—147.
156. Бермус А.Г. Компетентностный подход в образовании: истоки, промежуточные итоги и перспективы. *Сибирский учитель*. 2011. №3. С. 15—20.
157. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. №1. С.47—57.

158. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва, 2004. 42 с.
159. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. №3. С.3—10.
160. Локшина О. І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч.1. Київ, 2014. С. 51—59.
161. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. №2. С. 58—64.
162. Тихоненко А. В. Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе. Ростов-на-Дону, 2008. 349 с.
163. Трофіменко Ю. В. Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе. Москва, 2008. 349 с.
164. Кодлюк, Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. Київ, 2006. 368 с.
165. Хребтова, Н. Р. Мотиваційна спрямованість підручників для початкової школи: наук.-метод. рекомендації. Тернопіль, 2010. 144 с.
166. Коваль Л. В., Скворцова С. О. Методика навчання математики в початковій школі: теорія і практика. Харків, 2011. 416 с.
167. Скворцова, С. О. Методична система навчання розв'язування задач учнів початкових класів: монографія. Одеса, 2006. 696 с.
168. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». Москва, 1965. 520 с.
169. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. Москва, 2005. 240 с.
170. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Нова українська школа: методика навчання математики у 1—2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів: навч.-метод. посіб. Харків, 2019. 352с.
171. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Нова українська школа: методика навчання математики у 3—4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів : навч.-метод. посіб. Харків, 2020. 320с.



# РОЗДІЛ 3.

## СКЛАДНИКИ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### 3.1. Проблема контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів: ідеї та підходи до реалізації

Схарактеризовані в попередніх розділах дослідження складники навчальних досягнень являють собою сукупність взаємопов'язаних об'єктів різного походження, яким водночас притаманна системна властивість — придатність для вимірювання. Це доведено дослідженнями В.Ю. Бикова і Ю.О. Жука [1], Н.Ф. Єфремової [2], М.І. Кузнецової [3], Т.О. Лукіної [4], О.І. Ляшенка [5], О.В. Школьного [6] та ін. Способом і засобом вимірювання їх рівня та якості постає контроль, проблема якого в усі часи є актуальною й такою, що розглядається у різних сферах — педагогічній, психологічній, соціальній, організаційній, громадській, економічній тощо. Проаналізуємо сутність цього феномену і проблемне поле, пов'язане з його реалізацією у навчанні молодших школярів.

Процес навчання як цілісна педагогічна система, що охоплює комплекс взаємопов'язаних діяльностей учня й учителя, досліджений і відображений у роботах з дидактики Ю.К. Бабанського [7], В.І. Бондаря [8], І.В. Зайченка [9], І.Я. Лернера [10], І.В. Малафіїка [11], О.Я. Савченко [12] та ін.; у психологічних працях П.Я. Гальперіна [13], [14], О.К. Дусавицького [15], В.В. Давидова [16], С.Д. Максименка [17], В.В. Репкіна [18], [19], О.В. Скрипченка [20] та ін. У цій системі одним із визначних складників є контрольньо-оцінювальна діяльність. Розкриємо сутність такого виду діяльності в контексті реалізації компетентнісно орієнтованого навчання.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми контрольньо-оцінювальної діяльності учасників освітнього процесу спирається на філософську, загальнонаукову, дидактичну та технологічну сфери наукового знання.

Теорія кожного виду освітньої діяльності концептуально пов'язана з філософією освіти, предметом якої, за визначенням В.Г. Кременя [21], є «цілі, цінності, ідеали освіти в сучасному суспільстві, їх співвідношення з технологіями і практичними засобами, а також аналіз результатів та критеріїв їхньої оцінки [21, с. 481]». Розкриваючи суть філософської рефлексії, В.Г. Кремень відзначає її високий рівень свободи вибору позицій та їх інтерпретацій. «Множинна концептуальність рефлексії з позиції філософії освіти є виразом багатогранності як об'єктивного світу, так і способів його суб'єктивного освоєння. Тим самим вона передбачає логіку й доказовість — це створює єдине поле діалогу, взаєморозуміння і взаємозбагачення різних філософських тенденцій, що надзвичайно важливо для філософії освіти, завдання якої полягає не лише в тому, щоб проблематизувати ситуацію в стилі «вічного запитування» і критичного мислення, а й у тому, щоб виявити альтернативи, позначити можливі напрями дослідження проблемної ситуації і спрямувати як окремого педагога, так і освітні заклади в пошуках вирішення і вибору шляхів подальшого розвитку освітньо-педагогічного процесу [21, с. 491—492]». Зазначені тези концептуально визначають квінтесенцію контрольно-оцінювальної діяльності, в основі якої перебуває рефлексія.

Про філософське підґрунтя розв'язання проблем, які виникають на перетині філософії та освітньої діяльності, зауважують В.П. Андрущенко і Л.В. Губерський [22], [23]. Філософи вбачають, що сукупність результатів реалізації функцій освітньої діяльності — навчальної (спрямована на передачу набутих суспільством знань та вмій і на подальший їх розвиток) і виховної (формування системи духовних цінностей, в якій поєднуються інтереси особистості із загальними інтересами суспільства), — формує світогляд людини, це, своєю чергою, впливає на вибір нею видів цілеспрямованої діяльності [23]. У такому контексті філософія постає у вигляді теоретико-рефлексійного аналізу світогляду, здатного розв'язувати найгостріші суперечності [22]. Вказані зауваги посилюють обґрунтування суті контрольно-оцінювальної діяльності у взаємозв'язку із філософським знанням.

У дослідженні тенденцій диверсифікації світової системи оцінювання якості засвоєння знань, здійсненому М.В. Карнауховою [24], показано, що філософський рівень методології освіти достатньо повно розкривається в процесі оцінювання результативності освітніх

систем, оскільки він тісно пов'язаний з процесом цілепокладання. Цей процес розвивається в контексті загальнолюдських цінностей, які нині вважають конститутивними в освіті, виконують роль загальних орієнтирів у виборі життєвої позиції, водночас сприяють формуванню самостійної і самодостатньої особистості. Дослідницею доведено, що цілепокладання у світовому освітньому просторі значиться пропедевтичною основою оцінювання як планомірної діяльності. Ціннісний або аксіологічний підхід постає «своєрідним «містком» між теорією і практикою, гуманізацією (наближення до особистості людини, визнання її як найвищої цінності) та гуманітаризацією (наближення до суспільного буття, усвідомлення культурних і загальнолюдських цінностей), особистістю й суспільством [24, с. 43]». Таким чином автором привернуто увагу до філософського рівня аналізу сутності контрольно-оцінювальної діяльності в освіті.

Категорія контролю навчальних досягнень учнів здавна у педагогіці позначається поєднанням двох процесуальних компонентів — перевіркою (виявлення та вимірювання) й оцінюванням. Цими складниками передбачається одержання об'єктивної інформації про досягнуті учнями результати навчальної діяльності, міри їх відповідності вимогам стандартів освіти й освітніх програм; відстеження індивідуального розвитку кожної дитини у навчанні; визначення позитивних і негативних тенденцій у діяльності вчителя, ефективності застосованих методик і технологій навчання; з'ясування чинників, що впливають на зростання або зниження рівня досягнень учнів з метою подальшої корекції освітнього процесу тощо [25].

Хоча в Енциклопедії освіти [26] контроль подається у розумінні «завершального компонента оволодіння певним змістовим блоком і своєрідної зв'язуючої ланки в системі навчальної діяльності особистості [26, с. 417]», для нашого сприйняття цієї категорії ближче визначення М.Д. Ярмаченка [27], який інтерпретує її в ширшому значенні. Автор пов'язує контроль із своєчасним виявленням прогалин у знаннях і вміннях учнів, повторенням та систематизацією матеріалу, формуванням уміння відповідально і зосереджено працювати, користуватися прийомами самоперевірки й самоконтролю [27]. Таким чином, увагу акцентовано не лише на кінцевому результаті засвоєння цілісного блоку змісту навчання, а на певних етапах процесу оволодіння ним.

До подібних висновків дійшли й інші дослідники проблеми контрольно-оцінювальної діяльності учасників освітнього процесу. Так, В.Ф. Шаталов [28], автор дидактичної системи інтенсивного навчання на основі педагогіки співробітництва, обґрунтував і запровадив методику щоденного всеохоплюючого контролю, якою передбачається поєднання зовнішнього оцінювання із самооцінкою на кожному етапі засвоєння одиниці змісту, надання учням можливості поліпшення оцінки, виховання звички до самостійного подолання труднощів під час опрацювання навчального матеріалу [28]. Як зазначив автор, такий підхід до здійснення контролю сприяє не лише ефективному засвоєнню змісту, а й має позитивний психологічний вплив на дітей — умотивованість до повсякденної наполегливої праці, яка обов'язково відзначається позитивною оцінкою (ідея «навчання без двійок»). В.Ф. Шаталов [28] також завважає у цьому зв'язку вигіднішу позицію початкової школи, де один учитель спілкується з учнями упродовж дня й інтуїтивно намагається урахувати їхню реакцію на оцінки, прагне дотримуватись розумного співвідношення пов'язаних із ними негативних і позитивних емоцій, за гуманного ставлення до дітей він допомагає невдачу на одному уроці нейтралізувати успіхом на іншому.

Важливим для сучасного трактування сутності контролю й оцінювання є теза О.Я. Савченко [12], згідно з якою завдяки описаним процесам «визначається рівень персональної відповідальності кожного учасника за якість процесу навчання [12, с. 173]». Відтак, суб'єктами контрольно-оцінювальної діяльності виступають не лише її організатори — вчителі, управлінці в освіті, а й учні, результати навчання яких є об'єктами контролю й оцінювання.

Актуальність зазначеного підкріплена деякими позиціями Науково-аналітичної доповіді НАПН України «Про зміст загальної середньої освіти» [29], пов'язаними з характеристикою стану реалізації контрольно-оцінювальної діяльності в початковій школі. У документі міститься важливий висновок: «оскільки компетентність є особистісним надбанням, треба створювати у навчанні такі умови, щоб зовнішній контроль та оцінювання з боку вчителя поступово доповнювався систематичним і ефективним внутрішнім контролем й оцінюванням учнів через самоконтроль, самооцінювання, взаємоконтроль, взаємооцінювання. За цих умов дитина починає себе

усвідомлювати суб'єктом учіння, який теж відповідає за якість своєї праці [29, с. 9]». Таким чином визначається одна з проєкцій результатів нашого дослідження — розроблення дидактико-методичних матеріалів для здійснення різнорівневого за виконавцями контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Оскільки в умовах реалізації особистісно орієнтованого навчання привертається увага зокрема до контролю особистісних надбань учнів, то в плані вирішення проблеми нашого дослідження перебуватимуть розробки для забезпечення контролю й оцінювання навчальні досягнення, які охоплюють об'єктивні результати навчальної діяльності та суб'єктивні надбання особистості.

Отже, контроль і оцінювання є невід'ємним складником результатів шкільного навчання. О.Я. Савченко [12] зазначає, що «на виконанні цієї функції учителем чітко позначаються ідеологія освіти, цілі навчання і виховання у конкретний період розвитку держави, ставлення суспільства, педагогічної науки до цінностей дитинства [12, с. 173]». Відтак, проблема контрольно-оцінювальної діяльності перебуває на вістрі уваги як дидактична система, що в процесі свого розвитку відображає властиві часу методологічні ідеї освіти.

Розвиток вітчизняної школи в усі часи супроводжувався перетвореннями і нововведеннями системного або локального характеру, які торкалися різних сфер педагогічної діяльності, у тому числі контрольно-оцінювальної. У своєму історико-педагогічному дослідженні професор Л.Д. Березівська [30] зауважила, що реформування шкільної освіти завжди пов'язувалось із суспільними запитами й «було пріоритетним, оскільки воно безпосередньо впливало на подальший розвиток суспільства в цілому [30, с. 9]». Переосмислювались також цілі, об'єкти, методи, засоби та процедури реалізації контрольно-оцінювальної діяльності.

Так, запровадження в 2011 році Державного стандарту початкової загальної освіти [31] зумовило переорієнтування змісту освіти на досягнення учнями компетентнісних результатів і відповідне оновлення вимог до здійснення їх контролю й оцінювання. Потреба розробити нові підходи до контрольно-оцінювальної діяльності була викликана низкою актуальних проблем, а саме: обмеженням предмета контролю кінцевим продуктом (усна чи письмова відповідь учня), який не поширюється на процес діяльності; принциповими змінами

компонентів готовності учнів до життєдіяльності (інформованість, комп'ютерна обізнаність); включенням України до системи міжнародних досліджень якості освіти (TIMSS, PISA); побудовою безперервної системи атестації випускників кожного ступеня освіти; проведенням органами управління освіти моніторинрів навчальних досягнень учнів; використанням інформаційно-комп'ютерних технологій у процедурі оцінювання освітнього рівня учнів та ін. [29], [32], [33], [34].

Упродовж останніх десятиліть неперервного реформування освіти в педагогічній науці й практиці накопичено чималий досвід здійснення контрольно-оцінювальної діяльності, відмінності якого обумовлені приналежністю практики до певної освітньої системи чи педагогічної технології. На підставі аналізу основних положень педагогічних систем (технологій) можна виділити характерні для них концептуальні підходи до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку.

Так, знанієвій (традиційній) системі освіти властивий кількісно-критеріальний підхід до контролю й оцінювання, об'єктами якого постають знання, уміння та навички. Ці об'єкти підлягають підсумковому аналізу й кількісному оцінюванню, що здійснюється вчителем. За позитивних з точки зору демократизації і гуманізації освіти вимог до оцінювання — індивідуальний характер здійснення, диференційований підхід, систематичність процесу, різноманітність форм організації та ін. — простежується слабкий зворотний зв'язок, пасивна участь у ньому школярів, оскільки оцінювальна діяльність покладається виключно на вчителя. Крім того, критерії контролю й оцінювання у зазначеній системі освіти переважно описують навчальні дії, пов'язані з певним освітнім результатом, хоча власне навчальні досягнення часто сформульовані у категоріях, які не піддаються вимірюванню («має уявлення про...», «усвідомлює, що...», «виявляє готовність виконати...» тощо) [35].

Суттєвим недоліком кількісного підходу є статистичне сприймання результатів, за якого досягнення учня порівнюються не з його попередніми суб'єктивними надбаннями, а з середньостатистичною нормою згідно із визначеною шкалою оцінювання (5-бальною, 12-бальною тощо). Погодимось із І.С. Фішман і Г.Б. Голуб [36], які зазначають, що під різницею в один бал «не мається на увазі оволодіння якісно іншою діяльністю, що посилює неконкретність критеріїв оцінювання... Від-

носно учня це зумовлює підміну мотивів: не освоїти результат вищого рівня, а отримати вищу оцінку [36, с. 9]». Отже, оцінка здебільше стає метою навчання, викликаною прагненням досягти високих показників на рівні класу, навчального закладу, певної територіальної одиниці тощо, натомість не є засобом відстеження особистісного розвитку учня.

Послідовниками педагогічної технології рівневої диференціації (комбінована система навчання М.П. Гузика [37], диференціація навчання на основі обов'язкових результатів В.В. Фірсова [38]) реалізується в процесі контролю індивідуальний підхід — персональний облік реальних досягнень кожного учня. Об'єктами контролю постають результати засвоєння навчальних програм різного рівня складності, причому в основу оцінювання покладається мінімальний рівень загальноосвітньої підготовки; критерії вищих рівнів формуються з урахуванням уже досягнутого. Вони описуються в термінах запланованих результатів навчання, придатних для перевірки і контролю за їх досягненням; оцінки фіксуються за системою «заліковано — не заліковано» [39].

Такий самий підхід застосовується під час реалізації технологій індивідуалізації навчання (індивідуалізоване навчання І.Е. Унт [40], адаптивна система навчання А.С. Границької [41], навчання на основі індивідуально зорієнтованого плану В.Д. Шадрикова [42]). Характерною особливістю контролю у цих системах є використання широкого спектру педагогічних і психологічних діагностувальних методик для урахування факторів впливу на успішність учня (володіння навичками навчальної діяльності, особливості розумової діяльності, недоліки в засвоєнні змісту, понижена працездатність тощо). Крім того, особлива увага акцентується на формуванні в учнів адекватної самооцінки стосовно ходу і результатів своєї діяльності [39, с. 347—354].

Для педагогічних технологій на основі гуманно-особистісної орієнтації (педагогіка співробітництва, гуманно-особистісна технологія Ш.О. Амонашвілі [43], технологія контекстного навчання) властиве якісне оцінювання діяльності учня. Об'єктом контролю передовсім постають важливі для життя уміння і цінності, до яких застосовується безбальне оцінювання на основі змістового підходу. Сутність цього оцінювання ґрунтується на структурі навчально-пізнавальної діяльності, яка охоплює такі компоненти: усвідомлення і прийняття школярами

навчально-пізнавальної задачі; побудова плану її розв'язання; практичне виконання завдання; контроль процесу виконання завдання; оцінювання результату відповідно до еталону; висування завдань стосовно подальшого удосконалення набутих знань, умінь і навичок [39].

Ш.О. Амонашвілі [44] зазначав, що навчально-пізнавальну діяльність можна вважати цілісною, якщо разом із іншими її складниками всередині неї, водночас із процесом виконання завдання, функціонує оцінювальна активність як компонент (підсистема), постійно коригуючий і стимулюючий цю діяльність в цілому. За замислом автора гуманно-особистісної технології, змістове оцінювання є співвіднесенням ходу й результату діяльності за наміченим у задачі еталоном із метою досягнення рівня та якості просування і перспективного планування роботи. Еталон у цьому процесі відіграє роль зразка навчально-пізнавальної діяльності, її етапів і результату, який є метою та орієнтиром у діяльності. Це можуть бути плани, схеми, зразки об'єктів і процесів, поняття, закони, правила, принципи, способи діяльності, ідеали тощо. Змістове оцінювання буває внутрішнім або рефлекторним, що виконується самим учнем, та зовнішнім, яке здійснюється вчителем чи іншими учнями.

Змістовий підхід до контролю й оцінювання навчальної діяльності молодших школярів був запроваджений науковою школою розвивального навчання (методична система раннього розвитку Л.В. Занкова [45], технологія розвивального навчання Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова [46], інтегрована технологія навчання математики в початковій школі Л.Г. Петерсон [47], інтегрована система навчання «Програма розвитку дітей «Росток» Т.О. Пушкарьової [48]). У цих педагогічних системах на перший план виноситься контроль процесуального характеру, основною формою якого є поопераційний і рефлексивний контроль, а домінуючими функціями постають діагностувальна і коригувальна [49]. Змістове оцінювання передбачає визначення, з одного боку, ступеня засвоєння учнями певного способу дії, а з іншого — просування учнів відносно освоєного рівня способу виконання дії.

Контроль і оцінювання в системі розвивального навчання здійснюється на безбальній основі на всіх етапах навчальної діяльності, зокрема, під час формування навчальної задачі відбувається рефлексія навчального досвіду; на етапі розв'язування навчальної задачі — по-



операційний аналіз дій і констатування стану; на етапі виконання практичних задач — діагностування і корекція виконуваних операцій, констатування стану, прогнозування подальшого розвитку [49]. Таким чином, у процесі навчання контролюється індивідуальний прогрес учня відносно його стартового рівня.

У розвиток ідеї безбального оцінювання в деяких сучасних педагогічних системах використовується рейтинговий підхід до контролю навчальних досягнень учнів (рейтингова технологія). У початковій школі зокрема цей підхід застосовують у навчанні першокласників як своєрідний компенсаторний засіб безоціночного контролю. Ідея такого підходу полягає «у створенні умов для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, посилення їхньої мотивації до навчання і самостійної роботи, підвищення об'єктивності оцінювання навчальності [50, с. 59]». Таке оцінювання передбачає перехід від констатувального до накопичувального статусу шкільної оцінки (балу) й засновується на інтегральному оцінюванні результатів усіх видів діяльності учня, передбачених навчальною програмою. Його вважають засобом, що допомагає залучати учнів до процесу контролю, розвивати здатність оцінювати себе, стимулювати школярів ставити перед собою цілі й досягати їх.

Водночас, як засвідчує вивчення практичного досвіду, рейтингове оцінювання не є цілком безоціночним, позаяк учням нараховуються бонуси (бали) за кожну реалізовану діяльність, наприклад, за самостійне виконання навчального завдання чи доручення, за творчу роботу, підготовку робочого місця до уроку, дотримання порядку на парті, чемну поведінку тощо. Передбачаються також і «штрафні бали» за невиконання якоїсь роботи чи порушення, в тому числі, поведінки.

Прибічники рейтингового підходу до оцінювання результатів навчання — В.С. Аванесов [51], В.П. Беспалько [52], Т.Н. Громова [53], В.С. Кукушин [54] та ін., вказують на такі його переваги над традиційною системою оцінювання:

- систематичний контроль знань і вмінь на всіх етапах уроку;
- постійне й послідовне налаштування учнів на роботу;
- оцінювання конкретних результатів навчання з урахуванням бажання учня;
- налаштування учнів на активну діяльність в умовах здорової конкуренції;

- ведення учнями самоконтролю та взаємоконтролю;
- створення довірливої атмосфери у взаємодії учня і вчителя;
- наявність чітко визначених критеріїв, придатних для самооцінювання та ін.

Однак, на нашу думку, рейтинговий підхід прийнятніший у навчанні учнів основної, навіть старшої школи як своєрідна «довузівська» підготовка, оскільки за своєю суттю рейтингове оцінювання є багатобальним і близьким до «накопичувальної оцінки» або «оцінки з передісторією». І.С. Грінченко [55] зазначила, що на основі накопичених балів здійснюється порівняльний аналіз рейтингових результатів конкретного учня й еталонного рейтингу навчального закладу. Окрім того, ці результати зіставляються з досягненнями інших учнів попередніх років навчання [55], що видається недоцільним в умовах упровадження особистісно орієнтованої парадигми освіти, за якої відстежується індивідуальне просування учня у своєму розвитку відносно його попередніх досягнень.

Останнім часом у сфері контрольної-оцінювальної діяльності в освітніх системах країн Європейського Союзу набув розвитку формувальний підхід, який визнається ефективним засобом забезпечення якості навчальних досягнень учнів, у тому числі компетентнісного прояву [56; 57; 58]. Сутність цього підходу пов'язана із систематичним відстеженням індивідуального просування школярів у процесі навчання для його своєчасної корекції; з активним залученням учнів до процесу оцінювання власної діяльності.

За висновком М.О. Пінської [59], [60], загальний принцип сучасної системи формувального оцінювання, розвинутої у контексті загальносвітових тенденцій, — це «відкрите критеріальне оцінювання, за якого критерії оцінки прозорі й зрозумілі всім учасникам освітнього процесу й операціоналізовані, тобто визначені показники (індикатори) їх досягнення» [60, с. 192]. Ознака відкритості такого оцінювання виявляється у тому, що критерії встановлюються на рівні навчального закладу, тим самим забезпечуючи його автономність у здійсненні проміжної атестації навчальних досягнень школярів. Йому притаманні риси гуманної педагогіки, оскільки визначення особистих результатів учнів відмежоване від порівняння із досягненнями інших школярів і не передбачає адміністративного впливу. Отже, контроль спрямований на визначення ефективних шляхів прогресування кон-

кретного учня у навчанні, мотивування його на здобуття максимально можливих результатів.

За наслідками компаративістського вивчення досвіду запровадження формувального підходу в початковій школі виділено такі його провідні ідеї:

- стимулювання учня у прагненні мати в навчанні високі результати;
- визначення чітких критеріїв відповідно до окреслених у стандарті освіти очікуваних результатів;
- проектування освітнього маршруту на основі наявних на певний момент знань і вмій;
- організація навчального процесу в атмосфері позитивного мікроклімату, ситуації успіху, емоційного задоволення;
- залучення учня до процесу навчання як його активного учасника шляхом формування і застосування рефлексивних умінь (самоаналіз, самоконтроль, самооцінювання, самокорекція);
- орієнтація навчального процесу на розвиток у школяра загальнонавчальних умінь і особистісних якостей [59], [60], [61] та ін.

Важливими засобами, що забезпечують здійснення формувального контролю й оцінювання вважають такі: спільне з учнями висування мети стосовно бажаних результатів навчання; систематичне запитання учнів для з'ясування їхніх стартових позицій, відстеження розуміння навчального змісту; спостереження за рухом учнів згідно наміченого плану; дискусії з метою виявлення причин утруднень або помилкових суджень; аналіз робіт, який здійснюється разом із учнями і допомагає покращити виконання; перевірка розуміння засвоєного матеріалу, що супроводжується плануванням подальших етапів вивчення теми; рефлексія учіння як зворотний зв'язок між учителем, учнем або групою учнів на основі самоаналізу й самооцінювання [59], [61].

З огляду на те, що навчання значною мірою впливає на учнів початкової школи своєю організацією, воно виступає формою їхнього суспільного (колективного) життя, спілкування із учителем та одного з одним. Таким чином, поширена в освітній практиці організаційна структура освітнього процесу не завжди є ефективною, оскільки несповна забезпечує умови для індивідуального розвитку й реалізації здібностей учнів, для досягнення навчальних результатів високого рівня, набуття навичок міжособистісного спілкування і взаємодії у

спільній справі. Отже, акценти доцільно ставити на суб'єктності й полісуб'єктності взаємодії учасників навчального процесу, урахування при доборі організаційних форм палітру індивідуалізації навчання й особистісного розвитку учня. Від цих форм залежить обсяг, глибина, міцність і усвідомленість засвоєння учнями знань, умінь, навичок, компетенцій; розвиток їхньої активності, самостійності та творчого ставлення до діяльності.

Суттєвою відмінністю формувального оцінювання від досі широко використовуваного в масовій практиці критеріального оцінювання є зосередження на формулюванні мети навчання. По ходу її досягнення відстежується поетапна результативність навчальної діяльності учнів шляхом деталізації складників змісту освіти (без утрат для їх цілісного сприйняття). З огляду на сучасні підходи до організації навчання молодших школярів, засвоєння елементів змісту розглядається як процес опрацювання й перетворення навчальної інформації у поєднанні з наявним досвідом діяльності, в результаті чого укладається цілісна картина.

Таким чином, в умовах упровадження компетентнісного підходу формувальне оцінювання може бути дієвим засобом, який збагатить зміст освіти низкою важливих для навчання і суспільного життя дитини загальнонавчальних умінь, а саме: організаційних, пізнавальних, рефлексивних, зокрема умінь самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання, самокорекції. Це пояснюється орієнтацією такого оцінювання на розвиток конкретного учня, на формування його персональних якостей щонайбільше доступного рівня. За формувального підходу здобувається інформація про реальний стан навчальних досягнень учня, що дозволяє вчасно відреагувати на проблеми в навчанні, прийняти педагогічні рішення для його покращення [61].

### **3.2. Складники та функції контрольно-оцінювальної діяльності в початковій освіті: стан реалізації і перспективи розвитку**

Реалізація мети початкової освіти, пов'язаної із досягненням учнями компетентнісних результатів навчання, зумовила відповідне оновлення функцій контролювальної діяльності учасників освітнього процесу, що забезпечує їхню суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Потреба у

використанні нових підходів до контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів викликана низкою об'єктивних причин, а саме: обмеженням предмета контролю кінцевим продуктом (усна чи письмова відповідь учня), який не поширюється на процес діяльності; принциповими змінами компонентів готовності учнів до життєдіяльності (інформованість, комп'ютерна обізнаність); побудовою неперервної системи атестації випускників кожного ступеня освіти; проведенням органами управління освіти моніторинрів навчальних досягнень учнів та ін.

Розглянемо найбільш важливі поняття тезаурусу контрольно-оцінювальної діяльності, розкриємо зв'язки між ними, спробуємо подати власну інтерпретацію їх значень. Зауважимо, що тезаурус, за Л.П. Величко [62], — це «найприйнятніша форма опису знань із певної предметної галузі; розглядається як повний систематизований склад інформації (знань) та установок у тій чи іншій галузі життєдіяльності, який дає змогу орієнтуватися в ній [62, с. 100]».

Ключове поняття проблеми — контроль освітніх результатів учнів — є структурним компонентом процесу навчання. Характеризуючи сутність контролю, М.Д. Ярмаченко [27] вказував на його головне призначення — сприяння своєчасному виявленню недоліків у опануванні змістом освіти; встановлення рівня готовності засвоювати новий навчальний матеріал; формування вміння відповідально й зосереджено працювати, користуватися прийомами самоперевірки та самоконтролю; вироблення відповідальності учнів. До провідних методів здійснення контролю вчений відносив «планомірне, систематичне спостереження за навчальною роботою учнів на уроках і поза ними [27, с. 263]». Зауважимо, що ця теза цілком релевантна поглядам на реалізацію контролювальної діяльності в умовах сучасної парадигми освіти. Залучення для спостереження широкого простору життєдіяльності дитини дозволяє відзначати риси, що будуть свідчити про її здатність діяти, застосовуючи досвід навчання у реальних обставинах.

О.В. Барановська [65] до завдань контролю навчальних досягнень віднесла зокрема такі: виявлення рівня правильності, обсягу, глибини та дієвості засвоєних учнями знань, отримання інформації про характер пізнавальної діяльності, про рівень самостійності та активності учнів у навчальному процесі, встановлення ефективності методів, форм і способів їхнього навчання [65, с. 417]». Як бачимо, авторка

привертає увагу не лише до суто навчальних результатів, властивих певному етапу навчання, а й до особистісних характеристик учнів, що свідчить про визнання багатовимірності досягнень задовго до впровадження ідей НУШ. Надаючи тлумачення категорії контролю в загальнопедагогічному сенсі, О.І. Зайченко [66] визначає такі методологічні засади цього явища: дотримання об'єктивності, конкретності і цілеспрямованості, врахування закономірностей освітнього процесу; системність і систематичність на основі вибору найдоцільніших для даного проміжку часу видів контролю, визначення оптимальних термінів для здійснення; регулярність і неперервність виконання; діалектичний підхід до визначення й аналізу результатів роботи. Останню позицію конкретизуємо в нашій інтерпретації. Отже, зазначений підхід має позначатися такими проявами: охоплення всіх складників навчальної діяльності; урахування сучасних умов, в яких виконується діяльність; виявлення тенденцій розвитку результатів; забезпечення педагогічною підтримкою; створення умов для розвитку навичок самостійності в навчанні.

Важливою, на наш погляд, є такі зауваги О.І. Зайченко щодо особливостей контролю, який відповідатиме засадам гуманістичної і дитиноцентрованої ідеології сучасної освіти: «... контролюється швидше мета, тенденція, ніж стан певних об'єктів; контроль має яскравий мотиваційно-методичний характер; за своєю формою контроль стоїть ближче до аналізу, ніж до перевірки [66, с. 416]».

Контроль здійснюється на всіх етапах процесу навчання шляхом перевірки (виявлення) й оцінювання (вимірювання) результатів навчання; за їх допомогою встановлюються зв'язки між запроєктованими, реалізованими і вихідними рівнями освіти, оцінюються досягнення учнів, виявляються недоліки в їхніх знаннях і уміннях [25].

У дослідженнях із дидактики початкової освіти [12], [25], [63] та ін. основні складники контролю диференціюються на перевірку та оцінювання. Оскільки ці компоненти нерозривно пов'язані, то у позначенні процесу часто використовується категорія оцінювання як така, що поглинає перевірку.

Оцінювання навчальних досягнень за суттю є процедурою визначення результатів навчання здобувачів освіти. Це діагностувальний складник контрольно-оцінювальної діяльності учасників освітнього процесу, пов'язаний із виявленням здобутків в оволодінні змістом

предмета чи курсу, якості результатів навчання — знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних властивостей, компетентностей, які набуває та здатна продемонструвати особа на певному етапі навчання. Підставою для оцінювання є результати перевірки рівня навчальності здобувача освіти, обсягу його навчальної діяльності, внутрішніх утворень.

Узагальнивши наявні означення вказаних дефініцій [12], [25], [26], [27], [67], [68] та ін., конкретизуємо їх у контексті сучасної парадигми освіти. Отже, під перевіркою навчальних досягнень будемо розуміти систему дій і операцій, необхідних для визначення засвоєних учнями компонентів змісту освіти, *тенденцій у їх розвитку*. Оцінювання визначимо як процедуру формування кількісної та якісної характеристики досягнутих учнями у навчанні результатів.

Оцінювання навчальних досягнень регулюється принципами об'єктивності, систематичності, диференційованості, конфіденційності, індивідуального підходу.

Оцінювання є частиною процесу навчання і здійснюється на системній основі, що дає можливість здобувачам освіти удосконалювати власні досягнення й демонструвати прогрес у подальшому. Наслідком оцінювання є оцінка.

Оцінка в широкому розумінні значення поняття трактується як ставлення до соціальних явищ, людської діяльності, поведінки, встановлення їх значущості, відповідності певним нормам і принципам моралі (схвалення чи засудження, згода або критика тощо) [27]. Оцінка «визначається соціальною позицією, світоглядом, рівнем культури, інтелектуального і морального розвитку особи. З іншого боку, врахування мотивів, засобів і цілей дії, її умов, місця в системі поведінки особистості — необхідна умова її правильної оцінки [27, с. 353]».

Окремим підвидом поняття, що розглядається, є шкільна або учнівська оцінка. Це оцінне судження в усній або письмовій формі щодо якості певної діяльності; кількісний вимірник (бал, рівень тощо), який кваліфікує виконану особою роботу відповідно до норм оцінювання; умовне позначення у вигляді числа, слова, букви чи іншого символу.

У педагогіці оцінка вживається для характеристики результатів навчальної діяльності (навчальних досягнень) здобувачів освіти. Вона виражається в обґрунтованих оцінювальних судженнях і висновках,

які є її якісними словесними показниками, або в балах (у вітчизняній освіті — в 12-бальному кількісному вимірі). Короткі доступні оцінювальні судження (вербальна оцінка) супроводжують й виставлення балів для розуміння здобувачами освіти рівня їхніх досягнень і перспективи покращення результатів навчання. В оцінці враховується повнота, свідомість і міцність засвоєння наукової інформації та вміння користуватися набутими знаннями і способами діяльності.

Оскільки компетентнісні засади побудови освітнього процесу в початковій школі «переорієнтовують контроль на інтегровані діяльнісні результати, а не окремі елементи знань, умінь, які засвоюються учнями [12, с. 187]», важливо дібрати адекватний підхід до визначення функцій і реалізації контрольно-оцінювальної діяльності вчителя й учнів.

У розкритті функцій контролю навчальних досягнень учнів спиратимемось на розуміння його загальних цілей, що полягають у спрямованості на формування особистості; одержання об'єктивної інформації про досягнуті результати навчальної діяльності й міри їх відповідності вимогам навчальних програм; визначення потреби учня в допомозі для успішного досягнення поставлених цілей; з'ясування причин зростання або зниження рівня досягнень учнів з метою подальшої корекції навчання; виявлення позитивних і негативних чинників у діяльності вчителя. Перевірка й оцінювання як взаємопов'язані складники контролю навчальних досягнень ґрунтуються на спільних вихідних позиціях, стосуються одного й того ж об'єкта дослідження, мають аналогічне призначення. До числа загальних педагогічних функцій контролювальної діяльності віднесемо такі:

- стимулювальну, яка впливає на волюву сферу здобувача освіти через переживання успіху чи невдачі;
- діагностувальну, яка вказує на причини наявних результатів і може бути використана як індикатор необхідності модернізації освітньої програми та методик навчання;
- формувальну, за допомогою якої визначаються подальші навчальні дії здобувача освіти й формулюються чіткі цілі майбутніх досягнень;
- орієнтувальну, що впливає на розумову активність дитини, забезпечує усвідомлення нею суті діяльності та розуміння особою власних здобутків;



### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

- виховну, яка формує самосвідомість, конкретну адекватну самооцінку діяльності;
- розвивальну, що сприяє формуванню інтелектуальних операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації та ін.) та розумових процесів (пам'яті, мовлення, уваги та ін.);
- управлінську, що дає можливість удосконалювати організацію освітнього процесу, виявляти проблеми та їх причини, коригувати процес навчання;
- інформаційну, що надає дані стосовно результатів навчання для подальшого звітування перед суспільним замовником [25], [67], [68], [69].

За чинності Державного стандарту початкової загальної освіти [12], в якому йдеться про варіативність представлення змісту освіти й багатогранність результатів його засвоєння, стає логічним упровадження варіативних форм організації навчальної діяльності, в тому числі контрольно-оцінювальної. Це, своєю чергою, розширює функції контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Основними функціями контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів у початковій школі визнано мотиваційну, нормативно-відповідну, інформаційно-діагностувальну коригувальну, прогностичну, навчально-перевірвальну, розвивальну, виховну. Нижче розглянемо ці функції у взаємозв'язку з дидактичними одиницями процесу навчання, властивими початковій школі [8].

У класифікації системи контролю навчальних досягнень учнів початкової школи виділимо компоненти, які характеризують різні аспекти цього процесу, зокрема, вид контролю, яким обумовлюється цільова настанова, наприклад, відстежується хід формування окремих складників змісту освіти. Психологами (Давидов В.В., Дусавицький А.К., Маркова А.К. та ін.) визначені прийнятними для навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку випереджувальний, операційний і підсумковий види контролю. У вітчизняній школі до масового досвіду увійшли поточний (формувальний) і підсумковий (тематичний, річний) контроль, державна підсумкова атестація. Однак практика діяльності закладів освіти в умовах вимушеного переривання навчання у зв'язку з надзвичайними ситуаціями засвідчила актуальність вхідного (*попереднього*) контролю навчальних досягнень учнів. Зупинимось на ньому детальніше.

Провідною функцією вхідного контролю є діагностування навчальності учнів. Параметр навчальність (навчення, научуваність) С.У. Гончаренко [69] пов'язав із психологією поведінки, що відображає володіння особою попередньо сформованим досвідом. Вважаємо навчальність особливо показовою у дослідженні готовності учнів до засвоєння нового змісту. Ми визначили це поняття як відносно стійку властивість особистості, що відображає її здатність до подальшого учіння [70].

Навчальність має комплексний характер, який виявляється на кількох рівнях:

- рефлексорному (сенсомоторні реакції);
- когнітивному (фактичні знання, практичні операції і дії);
- інтелектуальному (узагальнені знання, системи ідеальних операцій і дій вищого порядку) [69, с. 224].

У шкільній освіті навчальність розглядається як сприйнятливість учня до опанування новими компонентами змісту і його готовність до переходу на нові рівні розумового розвитку. Це результат попереднього засвоєння змісту освіти й основа для подальших навчальних досягнень. Основними показниками навчальності учнів, за С.Л. Рубінштейном [71], є такі: темп просування в засвоєнні знань і формуванні вмій; легкість в опрацюванні навчального матеріалу (відсутність напруги та стомленості, переживання задоволення від навчання); гнучкість в переключенні на нові способи і прийоми роботи; міцність збереження освоєного матеріалу.

Таким чином, доповнення усталених у практиці видів вхідним контролем надасть корисну інформацію про реальний стан навчальних досягнень учнів, забезпечить педагога потрібними даними для проектування освітнього процесу на навчальний рік, для визначення оптимального матеріалу за складністю й обсягом, для вибору доцільних до ситуації методів і засобів навчання.

Далі вкажемо на сутність функцій контролю й оцінювання у межах системи уроків у взаємовідношенні з логікою розгортання процесу навчання та особливостями змісту й перебігу його етапів. У висвітленні цього питання ми виходимо з тих позицій, що урок є провідною формою організації навчання в початковій школі, основною ж одиницею навчального процесу постає система уроків — «сукупність, у якій кожен урок повноцінно виконує свою функцію, якщо безпосередньо

взаємодіє з іншими, а ця взаємодія підпорядкована меті досягнення запланованих результатів [72, с. 11]». Отже, кожен урок проектується відповідно до мети, а його зміст узгоджується з низкою завдань, які забезпечують поступовість її досягнення з орієнтацією на очікуваний результат. Зважаючи на окреслені Державним стандартом цілі навчання освітніх галузей, визначається загальна мета кожного розділу, яка конкретизується для окремої серії уроків. Залежно від навчального змісту розділу й програмових вимог до його засвоєння серія уроків може реалізовувати мету, пов'язану, наприклад, із формуванням елементів знання (уявлення, поняття, закономірність, залежність тощо), способу виконання навчальної дії (уміння, навички) тощо, — це впливає, відповідно, на визначення макроструктури уроку, місця та ролі в ній контрольно-оцінювальної діяльності [24].

Першочерговим у межах системи може бути урок, центральним питанням якого стане узагальнення й актуалізація навчального досвіду, необхідного для повноцінного сприймання і засвоєння учнями нового змісту. На такому уроці може відбуватися вхідний (попередній) контроль, який зазвичай систематично не проводиться, проте доцільний для індивідуалізації навчального процесу. Поділяємо думку дослідника В.С. Цетліна [75], який вважає, що в умовах особистісно зорієнтованого і розвивального навчання такий вид контролю допомагає вибудувати персональну траєкторію засвоєння навчального матеріалу для учнів із різним рівнем досягнень, відійшовши від традиційної опори на «середнього учня». Ефективними й оперативними засобами контролю в цьому зв'язку виправдали себе короткотривалі письмові самостійні роботи, в тому числі тестового характеру. Форма завдань у цих роботах має піддаватися оперативній перевірці, наприклад, за допомогою методів взаємоперевірки, програмованого або комп'ютерного (машинного) контролю.

Під час здійснення вхідного контролю домінуючими будуть такі функції:

- інформаційно-діагностувальна, яка виявлятиметься у визначенні рівня засвоєння актуалізованого знання чи вміння, в з'ясуванні стану готовності учнів перенести наявний досвід у нову навчальну ситуацію чи на новий зміст;
- прогностична, що дозволить визначити можливості учня у засвоєнні нового змісту на підставі попереднього навчання, дібрати

відповідний для кожного учня темп засвоєння навчального матеріалу й рівень його складності, передбачити адекватні методи і форми пізнавальної і практичної діяльності, необхідне дидактичне забезпечення;

- мотиваційна, яка позначатиметься на активізації попереднього навчального досвіду учнів, стимулюванні прагнення використувати й розвивати його до бажаного рівня, на усвідомленні школярами необхідності систематичного контролю процесу засвоєння нового матеріалу, на збудженні інтересу до пізнання нового.

Засадничим уроком у системі постає урок відкриття нового знання або способу дії. У його межах організовується навчальна ситуація проблемного характеру, що дозволяє разом із учнем встановити невідповідність наявного у нього досвіду новим умовам. Для цього використовуються індивідуальні завдання, зміст яких укладено відповідно до операцій, що входять до структури знання або виконання навчальної дії. Це дозволяє встановити етап, на якому виникла проблема, зіставити дію з відомим способом і з'ясувати причину утруднення — конкретні знання чи вміння, яких бракує для виконання навчальної задачі. У процесі розв'язування виявленої проблеми відбувається взаємодія учня із навчальним матеріалом, за якої школярі спільно з учителем обмірковують подальші кроки виконання навчальної задачі (знаходять ключове питання, складають план дій тощо), освоюють шляхи відкриття знання або способу міркування під час виконання дії із застосуванням частково-пошукових або дослідницьких методів. У результаті спільного пошуку визначаються ознаки і властивості нового поняття або створюється орієнтувальна основа дії (засвоюються знання про спосіб виконання), укладається алгоритм застосовування. На цьому ж уроці відбувається ретельне опрацювання кожного елементу знання чи дії до усвідомлення суті. В якості засобів такої діяльності використовуються типові завдання репродуктивного характеру (наприклад, тестові завдання закритого типу на вибір однієї правильної відповіді з кількох запропонованих або на встановлення відповідності), які учні виконують за складеним алгоритмом або орієнтувальною основою з детальним коментуванням кожної операції. Під час роботи над такими завданнями відбувається контроль результатів первинного засвоєння знання чи способу дії, а також самоконтроль із використанням еталонних вимог або зразка правильного виконання [76].

Головними функціями такого контролю будуть:

- мотиваційна, яка має забезпечити позитивне налаштування учня на досягнення успішного результату, утвердження у своїх можливостях досягти більшого;
- інформаційно-діагностувальна, що дозволяє виявити проблеми у первинному засвоєнні змісту і за наявності таких зіставити з якістю опанування попередньо опанованого й пов'язаного з да-ним матеріалу;
- навчально-перевірочна, яка забезпечує одночасне засвоєння учнями способів самоперевірки й самоконтролю.

Кілька подальших уроків у системі присвячуються закріпленню змісту уявлення чи поняття або оволодінню узагальненими способами навчальних дій, уведенню нового знання чи способу дії у раніше сформовану систему знань і умінь. Тут застосовуються різні форми роботи: фронтальна, групова, індивідуальна, самостійна. Засобами навчання можуть бути водночас із традиційними завданнями програмові засоби — тренувальні програми (тренажери), фрагменти навчальних мультфільмів тощо. Ефективними на цьому етапі процесу навчання є компетентісно орієнтовані завдання, які вводять учнів у змінені навчальні умови; мотивують до свідомої діяльності в умовах, які моделюють реальну ситуацію; інтегрують зміст кількох взаємопов'язаних питань із різних дидактичних ліній навчального предмета чи освітніх галузей; сприяють формуванню варіативності мислення, оскільки задіяні різні способи розв'язків; сприяння усвідомленню учнями практичної значущості навчання [77]. У межах цих уроків відбувається поточний контроль ходу і результатів засвоєння навчального змісту. Його метою є здобуття об'єктивної і оперативної інформації про якість навчально-пізнавальної діяльності учнів у ході опрацювання певної теми, про їхні навчальні досягнення. У процесі поточного контролю учні ознайомлюються з вимогами до оцінювання їхньої діяльності, спільно з учителем виробляють критерії для самоперевірки і взаємоперевірки роботи. Критерії задаються на описовому рівні і містять сукупність вимог до навчальних досягнень для кожної оцінки.

Засобами поточного контролю можуть бути водночас із стандартизованими роботами (усними й письмовими) й нестандартні — творчі роботи, практичні завдання, навчальні проекти, щоденник успіхів, портфоліо досягнень із теми тощо.

Функціями поточного контролю виступають окрім аналогічних із попереднім етапом засвоєння теми — мотиваційною, інформаційно-діагностувальною, навчально-перевіральною, — ще й такі:

- коригувальна, яка дозволяє на основі аналізу процесу формування знань і вмінь учнів, динаміки навчальних досягнень своєчасно реагувати на недоліки процесу, виявляти причини недостатнього розуміння учнями навчального матеріалу, управляти його засвоєнням; у діяльності вчителя поточний контроль видається засобом корекції своєї роботи, оскільки на його підставі вносяться зміни до планування подальшого навчання учнів, запобігається їхня неуспішність;
- розвивальна, яка забезпечує усвідомлення кожним учнем особливостей розвитку його власного навчання, удосконалення загальнонавчальних умінь учня, пов'язаних із його самоконтролювальною діяльністю на основі здатності аналізувати, узагальнювати й оцінювати результати опанування змістом;
- прогностична, яка орієнтує на передбачення подальшого шляху навчання і розвитку учня.

Завершальним уроком системи є урок підсумкової рефлексії або розвивального контролю. Він може присвячуватись як систематизації й узагальненню засвоєного учнями достатньо великого блоку навчальної інформації і пов'язаних із нею способами діяльності, так і підсумковому контролю навчальних досягнень учнів із теми. Під час виконання завдань учні опановують і реалізують способи здійснення саморефлексії на основі аналізу, контролю, оцінювання та корекції (знаходження помилок) результатів і процесу власної навчальної діяльності та діяльності однокласників. Цей урок також присвячується тематичному контролю якості засвоєння учнями структурних основ і взаємозв'язків вивченого матеріалу, їхніх особистісних надбань за виділеними на попередніх етапах критеріями. У якості засобів підсумкової рефлексії можуть використовуватись контрольні-вимірювальні матеріали — комплексні контрольні роботи, тести навчальних досягнень, та інші засоби накопичення і фіксації результатів навчання — щоденник-звіт, портфоліо досягнень, творча книжка учня, публічний захист проєкту, комп'ютерна презентація тощо.

Провідними функціями тематичного контролю постають такі:

### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

- нормативно-відповідна, яка забезпечує встановлення відповідності між реальними досягненнями учня і запланованим навчальною програмою результатом;
- навчально-перевірвальна, що передбачає виконання учнями навчальних завдань різного рівня складності з однієї теми із подальшою самоперевіркою, у процесі чого школярам надається можливість самостійно відшукати помилки або неточності, пояснити їх природу, виправити їх, — таким чином підвищується якість засвоєння навчального матеріалу, з'ясовуються резерви для удосконалення;
- виховна, яка виявляється у формуванні ціннісних якостей особистості, пов'язаних із становленням самосвідомості, бажанням учитися й наполегливо працювати над собою, самоутвердженням і переконанням у власних можливостях і потенціалах.

Таким чином, у межах системи уроків задіяний поточний контроль навчальних досягнень. В умовах НУШ такий контроль має формувальний характер. У дидактиці початкової школи поточний контроль визначають як «систематичну перевірку й оцінювання освітніх результатів з метою одержання об'єктивної і оперативної інформації про якість навчально-пізнавальної діяльності учнів у межах певної теми, про їхні навчальні досягнення [25, с. 181]». У діяльності вчителя поточний контроль є засобом корекції його роботи; на підставі такого контролю вносяться зміни до планування подальшого навчання учнів з метою запобігання їхньої неуспішності. У процесі поточного контролю учні ознайомлюються з критеріями оцінювання їхньої діяльності. Це досягається за рахунок самоперевірки і взаємоперевірки роботи.

Результати поточного контролю не обов'язково відображаються у балах. Це пояснюється індивідуальним для кожного учня темпом засвоєння змісту предмета, «що нерідко спричиняє психологічний дискомфорт у навчанні значної частини учнів. Перед щоденною загрозою опитування і виставлення оцінки учень націлюється не стільки на осмислення, скільки на просте запам'ятовування навчального матеріалу [8, с. 191]».

Завданням учителя в ході поточного контролю є заохочення дій учня. Це особливо важливо, якщо в навчанні молодших школярів використовуються проблемні і частково пошукові методи (під час розв'язування нетипових задач, життєвих проблем, моделювання

ситуацій тощо). У разі, коли учні висувають свої гіпотези і можливі шляхи розв'язання проблеми, оцінювання у балах буде суперечити виявам творчості дітей [78].

Якщо розглядати систему уроків у рамках окремого розділу навчального курсу, то визначення результатів такої структурної одиниці змісту відбувається шляхом тематичного контролю — «перевірки й оцінювання якості засвоєння учнями структурних основ і взаємозв'язків вивченого матеріалу, їхніх особистісних освітніх надбань з розділу або значної за обсягом теми навчального курсу [25, с. 182]». Провідна функція тематичного контролю полягає у систематизації й узагальненні засвоєного учнями достатньо великого блоку навчальної інформації і пов'язаних з нею способами діяльності. Доцільність тематичного оцінювання зумовлена психологічними закономірностями засвоєння навчального матеріалу, які передбачають реалізацію послідовних його етапів. Особливість тематичного контролю полягає у тому, що учень має можливість спеціально підготуватися до нього, допрацювати або переробити контрольний матеріал. Цей вид контролю здійснюється переважно за допомогою письмових самостійних і контрольних робіт [78].

Однією із новацій у початковій школі в цьому столітті стало запровадження нового виду підсумкового контролю — державної підсумкової атестації учнів четвертих класів. Її особливості розкрито в іншому параграфі цієї монографії.

Принципово важливим компонентом контрольно-оцінювальної діяльності є об'єкти контролю, що відображають власне предмет дослідження і вимірювання, це складники результатів навчання, сформульовані в нормативних актах. До об'єктів контролю в початковій освіті належать, наприклад, знання про предмети і явища навколишнього світу, взаємозв'язки й залежності між ними; уміння та навички застосовувати засвоєні знання і способи виконання розумових і практичних дій та ін. Для формувального контролю об'єктами постають всі очікувані результати типової освітньої програми. Водночас зауважимо, що програмами [79], [80] визначені результати в кінцевому вигляді певного року навчання; для здійснення поточного контролю ці результати прогнозуються відповідно до етапу їх формування. Покажемо на прикладі, як конкретизовані об'єкти для формувального оцінювання, забезпечивши їх підпорядкування очікуваним резуль-



**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

татам освітньої програми і обов'язковим результатам Державного стандарту (схема 3.1).

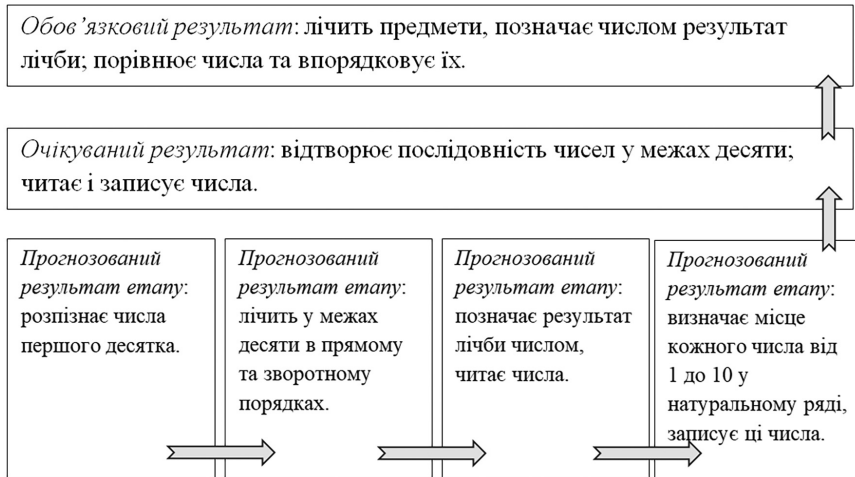


Рисунок 3.1. Ієрархія об'єктів контролю

На схемі показано, як забезпечено ієрархію результатів для конкретного випадку — формування уявлення про числа першого десятка в учнів першого класу на уроках математики. За такою логікою вибудовуються ланцюжки результатів кожної освітньої галузі, що відображають певний рівень освоєння компонентів змісту освіти.

Об'єктами підсумкового контролю можуть бути як очікувані результати (для тематичного та річного), так і обов'язкові результати (для річного контролю і державної підсумкової атестації). Очікувані результати визначені не лише в чіткій відповідності до обов'язкових результатів, а й подані в категоріях, які піддаються ідентифікації, оцінюванню та вимірюванню. Наведемо приклад формулювання очікуваних результатів за змістовою лінією «Математичні задачі і дослідження» [80] і покажемо, як забезпечена їх відповідність обов'язковим результатам стандарту за другим циклом навчання (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Відповідність очікуваних результатів  
обов'язковим результатам навчання**

Очікувані результати (за типовими освітніми програмами для 3 — 4-х класів)	Обов'язкові результати (за Державним стандартом початкової освіти)
Розв'язує прості і складені сюжетні задачі, задачі з геометричним змістом, компетентісно зорієнтовані задачі	Використовує відомі засоби добору необхідних даних для розв'язання проблемної ситуації. Обирає дані, необхідні і достатні для розв'язання проблемної ситуації
Розв'язує задачі на знаходження четвертого пропорційного, на подвійне зведення до одиниці, на спільну роботу	Аналізує проблемні ситуації, що виникають у житті; описує проблемні життєві ситуації за допомогою групи величин, які пов'язані між собою. Обґрунтовує вибір дій для розв'язання проблемної ситуації; розв'язує проблемну ситуацію різними способами
Складає вираз до задачі з буквеними даними.	Обирає спосіб (способи) розв'язання проблемної ситуації. Використовує залежність між компонентами і результатом арифметичної дії для розв'язання проблемної ситуації; використовує буквену символіку для запису математичних тверджень.

Об'єкти тематичного оцінювання обирають із числа очікуваних результатів, пов'язаних із темою розділу чи великою серією уроків. У зв'язку з цим О.Я. Савченко [12] зауважувала, що «в методичній науці складно розв'язується проблема оптимізації кількості та складності об'єктів контролю навчальних досягнень із різних предметів [12, с.187]». Згідно із концептуальними позиціями стосовно розгортання змісту освіти на основі стандартів 2011 і 2018 років [31], [81], варто відзначити звуження переліку результатів до найсуттєвіших для освітньої галузі; з-поміж них більшість належить до досягнень, які мають засвідчити здатність дитини застосовувати знання, уміння та навички. Проте, чинний перелік результатів у програмах 2012 і 2018 років [52], [79], [80] є доволі розлогим для уведення їх до числа об'єктів підсумкового контролю, тому ми здійснили спробу [82] виділити з-поміж них пріоритетні для кожного класу (табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

**Об'єкти підсумкового контролю в 1, 2, 3 і 4 класах**

Освітня галузь	Результати навчання
<b>1 клас</b>	
Мовно-літературна (інтегрований курс «Навчання грамоти»)	Уміння слухати й виявляти розуміння коротких висловлювань. Уміння брати участь у діалозі на близькі й цікаві теми. Уміння дотримуватись правил спілкування. Уміння висловлювати власні потреби, відчуття, спостереження (уміння усного монологічного мовлення). Навичка читання вголос текстів із відповідною інтонацією. Розуміння фактичного змісту прочитаних творів. Уміння висловлювати власне ставлення до прочитаного. Виявлення інтересу до читання. Навички письма рукописних малих і великих літер алфавіту. Уміння списувати слова і речення із друкованого й рукописного текстів. Уміння писати під диктування
Математична (предмет «Математика»)	Навички додавання й віднімання чисел у межах 10. Уміння читати і записувати числа в межах 100. Уміння порівнювати числа у межах 100. Уміння виконувати додавання і віднімання на основі нумерації чисел у межах 100. Уміння розв'язувати прості задачі на знаходження суми, різниці двох чисел; збільшення та зменшення числа на кілька одиниць, різницею порівняння
Природничка (складник інтегрованого курсу «Я досліджую світ»)	Знання свого імені, прізвища, домашньої адреси. Уміння дотримуватись основних правил шкільного розпорядку, поведінки на вулиці та в громадських місцях. Знання найхарактерніших ознак пір року своєї місцевості, правил поведінки в природі. Навички особистої гігієни та самообслуговування. Уміння обирати в довідці те, що цікаво дослідити. Уміння групувати об'єкти дослідження. Уміння досліджувати об'єкти природи. Уміння вживати слова етикету (вітання, прохання, прощання, звертання, подяки, вибачення)
<b>2 клас</b>	
Мовно-літературна (предмети «Українська мова», «Читання»)	Уміння слухати й виявляти розуміння висловлювання. Уміння брати участь у діалозі на теми, які викликають зацікавлення. Уміння висловлювати власні потреби, відчуття, спостереження (уміння усного монологічного мовлення). Виявлення інтересу до читання. Навичка читання вголос текстів із відповідною інтонацією. Уміння висловлювати власне ставлення до прочитаного.

	<p>Уміння пояснювати зміст прочитаного, побаченого, почутого.</p> <p>Уміння складати й записувати прості тексти про свої думки, враження, спостереження (уміння писемного монологічного мовлення).</p> <p>Знання з мови та мовлення</p>
Математична (предмет «Математика»)	<p>Навички додавання й віднімання чисел у межах 100.</p> <p>Розуміння сутності дій множення і ділення.</p> <p>Уміння розв'язувати прості задачі на знаходження невідомого доданка, невідомого зменшуваного, невідомого від'ємника, суми трьох доданків, третього числа за сумою двох даних чисел.</p> <p>Розуміння поняття складеної задачі.</p> <p>Уміння вимірювати довжини предметів.</p> <p>Уміння виділяти дані в таблицях, на рисунках, схемах, уміння вносити дані до таблиць</p>
Природнича (складник інтегрованого курсу «Я досліджую світ»)	<p>Знання причини зміни пір року, явищ у неживій та живій природі в різні пори року, назв місяців.</p> <p><i>Упізнавання державних символів України.</i></p> <p>Уміння вимірювати температуру повітря, води.</p> <p>Уміння спостерігати за об'єктами природи; визначати істотні ознаки на основі проведених досліджень.</p> <p>Уміння встановлювати найпростіші взаємозв'язки в неживій і живій природі.</p> <p>Уміння досліджувати об'єкти природи.</p> <p>Уміння визначати можливі ризики для життя і здоров'я</p>
<b>3 клас</b>	
Мовно-літературна (предмети «Українська мова», «Літературне читання читання»)	<p>Уміння слухати й виявляти розуміння тексти.</p> <p>Уміння ініціювати та підтримувати діалог на теми, пов'язані з важливими життєвими ситуаціями.</p> <p>Уміння створювати усні й писемні висловлення самостійно та з опорою на дидактичні матеріали.</p> <p>Виявлення інтересу до читання.</p> <p>Навички різних видів читання (аналітичне, вибіркове, переглядове).</p> <p>Навичка письма у графічній сітці в одну лінію.</p> <p>Уміння висловлювати власне ставлення до творів, персонажів, об'єктів.</p> <p>Уміння пояснювати зміст прочитаного, побаченого, почутого.</p> <p>Уміння складати й записувати прості тексти про свої думки, враження, спостереження (уміння писемного монологічного мовлення).</p> <p>Знання з мови та мовлення</p>
Математична (предмет «Математика»)	<p>Навички табличного множення та ділення.</p> <p>Навички усного й письмового додавання і віднімання чисел в межах 1000.</p> <p>Навички позатабличного множення і ділення чисел у межах тисячі.</p> <p>Уміння розв'язувати прості рівняння.</p>

**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

	<p>Уміння розв'язувати прості задачі на конкретний зміст множення та ділення, кратне порівняння, на збільшення або зменшення числа у кілька разів; на знаходження частини від числа та числа за величиною його частини.</p> <p>Уміння розв'язувати складені задачі вивчених видів на дві-три дії.</p> <p>Уміння обчислювати периметр прямокутника</p>
Природнича (складник інтегрованого курсу «Я досліджую світ»)	<p>Знання про різноманітність, властивості тіл, речовин та явищ природи.</p> <p>Навички планування робочого часу; взаємодії та співпраці з іншими.</p> <p>Уміння <i>розпізнавати</i> тіла неживої і живої природи; тіла створені людиною на основі власних спостережень.</p> <p>Уміння <i>виконувати</i> дослідження об'єкта природи за планом або інструкцією.</p> <p>Уміння <i>порівнювати, класифікувати</i> за певними ознаками рослини і тварин своєї місцевості, тіла неживої природи.</p> <p>Уміння визначати необхідні умови для життя людини.</p> <p>Уміння ощадливо використовувати ресурси.</p> <p>Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки людини і природи</p>
<b>4 клас</b>	
Мовно-літературна (предмети «Українська мова», «Літературне читання читання»)	<p>Уміння слухати й виявляти розуміння тексти.</p> <p>Уміння брати участь у дискусії, наводити докази, висловлювати власне ставлення до думок інших співрозмовників.</p> <p>Уміння створювати усні й писемні висловлення, створювати короткі письмові повідомлення.</p> <p>Навички різних видів читання (аналітичне, вибіркоче, переглядове).</p> <p>Уміння редагувати тексти.</p> <p>Орфографічні навички у межах вимог програми.</p> <p>Розпізнавання, добір, доречне вживання слів різних лексичних груп у висловленнях.</p> <p>Знання з мови</p>
Математична (предмет «Математика»)	<p>Навички письмового додавання й віднімання багатоцифрових чисел.</p> <p>Навички письмового множення та ділення багатоцифрового числа на одноцифрове і двоцифрове числа.</p> <p>Уміння розв'язувати задачі на знаходження <i>дроби від числа та числа за значенням його дроби</i>.</p> <p>Уміння розв'язувати рівняння з однією змінною.</p> <p>Уміння обчислювати площу прямокутника.</p> <p>Уміння розв'язувати прості задачі на встановлення залежності між швидкістю, часом і відстанню при рівномірному прямолінійному русі.</p> <p>Уміння розв'язувати складені задачі вивчених видів (у тому числі типові)</p>

Природника (складник інтегрованого курсу «Я досліджую світ»)	<p>Навички фіксації <i>зміни</i> елементів погоди.</p> <p>Уміння <i>визначати</i> сторони горизонту по компасу.</p> <p>Уміння складати план приміщення / території.</p> <p>Уміння працювати з фізичними картами півкуль, світу, України.</p> <p>Уміння розпізнавати <i>називати</i> рослини, тварин, гриби своєї місцевості, <i>моделювати</i> зв'язки між ними.</p> <p>Уміння характеризувати природну зону України за планом; називати мешканців природного угруповання, встановлювати їхні зв'язки між собою і неживою природою.</p> <p>Уміння складати ланцюги живлення.</p> <p>Уміння <i>аналізувати та оцінювати</i> свій внесок у збереження довкілля; ситуації повсякденного життя, пов'язаних з використанням природних ресурсів.</p> <p>Уміння виявляти факти забруднення довкілля, <i>визначати способи</i> зменшення негативного впливу людини на природу</p>
--	---

Такий перелік був запропонований учителям шкіл-партнерів відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України та у відкритій групі відділу в соціальній мережі; вони одержали схвалення освітянської спільноти й були використані колегами під час уточнення змісту свідоцтв досягнень учнів 1, 2 і 3-х класів.

Об'єктивність і точність контролю навчальних досягнень учнів забезпечуються оптимально й точно обраними критеріями оцінювання. Критерії — це набір кількісних і якісних характеристик, які використовуються для винесення судження щодо виконання, продукту діяльності або як інструмент оцінювання. Це «реальні ознаки, величини, які обираються як вимірники об'єктів оцінювання. Обрані критерії є основою визначення рівнів навчальних досягнень учнів [12, с. 488]». Критерії оцінювання результатів навчання здобувачів освіти диференційовані у відповідності до їхніх вікових можливостей і рівня попередньої підготовки.

Оскільки в контексті реалізації компетентнісного підходу під об'єктом контролю й оцінювання розуміємо внутрішній зміст освіти — інтегрований результат навчальної діяльності учня, то й критерії оцінювання мають бути такими, що відображають міру сформованості складників змісту на кожному етапі процесу навчання [83]. Відповідно до наших попередньо сформованих висновків, досягнення учнів подаються у власне навчальних і особистісних характеристиках.

Розкриємо дидактичні засади вироблення критеріїв оцінювання навчальних результатів під час підготовки нормативної бази для імплі-

лементатії з 2011 року Державного стандарту початкової загальної освіти. Відправною позицією в цьому процесі стало завдання забезпечити визначення якості засвоєних компонентів змісту, здатність користуватися ними у звичних і частково змінених умовах. У визначенні критеріїв оцінювання в дидактиці обґрунтовані параметри [84], [85], [86], [87], [88] та ін., що означають такі характеристики:

- повнота — визначається обсягом засвоєних знань і умінь, передбачених навчальною програмою;
- глибина — наявність знань і вмінь, які відображають зв'язки й закономірності у змісті навчального курсу;
- дієвість — готовність застосувати знання і вміння у подібних (типових) ситуаціях, у тому числі життєвих;
- гнучкість — здатність знаходити варіативні способи застосування знань і вмінь при змінених умовах;
- конкретність і узагальненість — наявність узагальнених знань, здатність підводити конкретні знання під узагальнені;
- стислість і розгорненість — здатність виявити свої знання і вміння компактно або, навпаки, розлого показати покрокові операції, необхідні для досягнення певної навчальної мети;
- систематичність — спроможність осмислити наявні знання і вміння як базову сукупність для інших знань і вмінь;
- системність — здатність об'єднати в певну структуру знання, вміння і навички, засвоєні в різний час;
- усвідомленість — розуміння зв'язків між елементами знань, розрізнення суттєвих і несуттєвих зв'язків, засвоєння способів здобування знань, вміння їх застосовувати;
- міцність — тривале утримання в пам'яті знань, умінь і навичок, готовність їх застосувати за необхідності.

Вказані орієнтири до певної міри були використані для вироблення загальних критеріїв оцінювання [89]. Вони визначили загальні підходи до визначення рівня навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти та встановили відповідність між вимогами до знань, умінь і навичок учнів та показником оцінки в балах відповідно до рівнів навчальних досягнень.

Загальні критерії [89] поширились на оцінювання таких компонентів змісту освіти: знання; загальнонавчальні та предметні вміння й навички; складники, що характеризують загальнонавчальні вміння і

компетентності — розумові операції (уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо), вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези; вміння будувати оцінні судження. За основні параметри критеріїв обрані характеристики — правильність, логічність, обґрунтованість, цілісність; якість знань. Передбачено, що загальними критеріями здійснюється оцінювання «у процесі повсякденного вивчення результатів навчальної роботи учнів на уроках і вдома, а також за результатами перевірки навчальних досягнень учнів: усної, зокрема індивідуальне, групове та фронтальне опитування; письмової, зокрема самостійні та контрольні роботи, тестування; графічної, зокрема робота з діаграмами, графіками, схемами, контурними картами; практичної, зокрема виконання різних видів експериментальних досліджень та навчальних проєктів, робота з біологічними об'єктами, виготовлення виробі [89]».

Для оцінювання навчальних досягнень учнів виділено чотири рівні їх проявів — початковий, середній, достатній, високий. Їх формулювання подібні до описів рівнів засвоєння знань, визначених концепціями оцінювання В.П. Беспалька [90] і Б.С. Блума [91]. Узагальнені характеристики рівнів засвоєння у проєкції на зміст початкової освіти подамо в такій інтерпретації:

I рівень — упізнавання (знання-запам'ятовування, ідентифікація). Його показниками є уміння упізнати, розрізнити окремі об'єкти вивчення, подані в готовому вигляді, а саме: окремі поняття, їх ознаки, дії, правила, формули, моделі, а також окремі об'єкти з навколишньої дійсності. До ознак рівня належить також уміння виконати найпростіші операції за зразком. За місцем у процесі навчання цей рівень передбачає ознайомлювальний характер діяльності.

II рівень — розуміння (знання-копія, відтворення). Це репродуктивний рівень усвідомленого сприйняття і запам'ятовування, що виявляються у точному чи близькому відтворенні засвоєної навчальної інформації. Репродуктивна діяльність відбувається шляхом виконання способу дії за зразком, алгоритмом або правилом. Показники цього рівня — уміння описати вивчені об'єкти, назвати їх спільні і відмінні ознаки, властивості, сформулювати правила, закони і залежності, використовувати предметну термінологію; виконати завдання за зразком у подібній ситуації. Такий рівень складності передбачає навчальну діяльність переважно репродуктивного змісту.



III рівень — застосування (знання-уміння, виконання нетипових завдань). Його суттєвою ознакою є уміння застосувати здобуті знання у практичній діяльності. Продуктивна діяльність учня здійснюється на основі перетворення раніше засвоєних знань у відомі способи діяльності. У процесі навчання такий рівень поширюється на діяльність реконструктивного плану.

IV рівень — обґрунтування (знання-трансформації, творчість). Це рівень творчого застосування знань. Його характерні властивості — упевнене (вільне) володіння програмовим матеріалом, уміння комбінувати засвоєні елементи навчальної інформації і способи діяльності для одержання чогось нового, для розв'язування творчих задач, проблем, уміння обрати із кількох відомих алгоритмів необхідний для виконання конкретного творчого завдання. Відповідна такій складності навчальна діяльність організовується на завершальному етапі процесу навчання, коли накопичений учнями досвід дозволяє їм виконувати творчі завдання, реалізовувати навчальні проекти.

На основі цих загальних критеріїв були сформовані критеріальні орієнтири для оцінювання досягнень учнів на кожному ступеню освіти. Вони були наповнені конкретним змістом, характерним для кожної освітньої галузі. Наведемо приклад розроблених нами критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з математики у полічинності Державного стандарту 2011 року.

Початковий рівень: учень (учениця) може упізнати, розрізнити окремі об'єкти вивчення, подані в готовому вигляді, а саме: математичні поняття, їх ознаки, математичні дії, правила, формули, моделі задач, а також окремі математичні об'єкти з довколишньої дійсності; уміє виконати найпростіші операції за зразком і за допомоги вчителя. У навчальній програмі з математики [92] вимоги до цього рівня такі: виділяє з групи предметів один чи кілька, які мають певні ознаки; знає назви компонентів арифметичних дій; називає числа в межах 1000 від будь-якого числа до вказаного; знає, що на 0 ділити не можна; розпізнає одиниці швидкості та їх коротке позначення при числах; розпізнає плоскі та об'ємні геометричні фігури та ін.

Середній рівень: учень (учениця) вміє описувати математичні об'єкти, називати їх спільні і відмінні ознаки, властивості, сформулювати правила, закони і залежності, використовувати математичну термінологію; виконує завдання за зразком у подібній ситуації. На-

приклад: розуміє сутність числа як кількісної характеристики скінченної не порожньої множини і результату вимірювання; розуміє зміст арифметичних дій; усвідомлює позиційне значення цифри в записі числа; розташовує порядок виконання арифметичних дій першого та другого ступенів у виразах без дужок і з дужками; називає властивість частки; розуміє співвідношення між одиницями маси та ін.

Достатній рівень: учень (учениця) усвідомлено відтворює навчальний матеріал (описує і розкриває сутність елементів математичних знань, формує прості висновки, визначає залежності, встановлює внутрішньопредметні взаємозв'язки); уміє застосовувати здобуті знання у практичній діяльності (під час виконання обчислень, розв'язування типових задач за знайомим алгоритмом); виконує завдання, які потребують значної самостійності; застосовує елементи пошукової діяльності; ілюструє відповіді прикладами з реального життя. Вимоги програми до цього рівня, зокрема, такі: упорядковує числа на основі знання послідовності у натуральному ряді чисел; використовує переставну властивість додавання під час обчислень; виконує арифметичні дії з величинами; знаходить дріб від числа та число за його дробом; знаходить значення змінної, яке задовольняє нерівність; розв'язує прості задачі на знаходження швидкості руху, відстані, часу та ін.

Високий рівень: учень (учениця) вільно володіє програмовим матеріалом, уміє комбінувати засвоєні елементи навчальної інформації і способи діяльності для одержання чогось нового, для розв'язування творчих задач, проблем. До його вимог у програмі віднесено, наприклад, такі: складає задачу за практичними діями з предметами, за малюнком, таблицею; обґрунтовує вибір дії розв'язання задачі; складає план розв'язування складеної задачі; складає вирази для розв'язування задач з буквеними даними та ін.

Визначеним рівням відповідають розроблені критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з математики за 12-бальною шкалою.

Упровадження в 2018 році нового Державного стандарту початкової освіти зумовило переосмислення низки нормативних актів і створення нових. Наразі початковій школі не надано затверджених критеріїв оцінювання, тому ми здійснили спробу розроблення проекту такого документа (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів/учениць початкової школи**

Рівень навчальних досягнень	Характеристика рівня навчальних досягнень учня/учениці
Початковий	<p>Упізнає, розрізняє поняття, їх ознаки, моделі, подані в готовому вигляді; відтворює способи дій за зразком або за настановами;                      буде короткі висловлювання щодо наданої інформації за орієнтиром або з допомогою;                      з допомогою встановлює окремі зв'язки між об'єктами.                      Виконує завдання типу: «упізнай», «перекажи», «назви», «зафіксуй» тощо</p>
Середній	<p>Називає суттєві ознаки понять, установлює їх спільні й відмінні ознаки, властивості; відтворює способи дій за орієнтовною основою;                      буде висловлювання щодо наданої інформації, ілюструє її розуміння прикладом із життєвого досвіду;                      формулює і використовує у простих завданнях правила, зв'язки і залежності, пояснює їх за наданим прикладом.                      Виконує завдання типу: «опиши», «проілюструй», «добери», «наведи приклад», «доповни» тощо</p>
Достатній	<p>Застосовує засвоєні поняття і способи дій у типових навчальних ситуаціях;                      знаходить і узагальнює потрібну інформацію, формулює висновки з частковою аргументацією;                      встановлює внутрішньопредметні зв'язки і залежності, самостійно пояснює їх.                      Виконує завдання типу: «використай», «поясни», «знайди значення», «встанови відповіді», «визнач» тощо</p>
Високий	<p>Застосовує і комбінує засвоєні поняття і способи дій у змінних навчальних і практичних ситуаціях;                      узагальнює інформацію із кількох джерел, формулює висновки;                      встановлює міжпредметні зв'язки і залежності, послідовно буде міркування, висловлює власне ставлення;                      використовує різні навчальні стратегії для розв'язання проблемної ситуації, обґрунтовує свої рішення, оцінює результати.                      Виконує завдання типу: «визнач частини», «встанови взаємозв'язки», «з'ясуй причину і наслідок», «розглянь різнобічно», «класифікуй за певними ознаками»; «оціни», «вислови ставлення», «захисти свою точку зору», «перевір», «зроби висновок», «передбач наслідки», «поєднай», «сплануй», «створи», «запропонуй своє рішення», «досліди» тощо.</p>

Як бачимо з таблиці, описані дії подані у формулюваннях, що визначають результати навчання за першим рівнем кваліфікації в НРК [93], де перша позиція відображає рівень сформованості компонентів знань і умінь учнів; друга — пов'язана з характеристиками формування суджень і комунікування; третя — відображає здатність до навчання і розвитку, автономність і відповідальність. Помітно простежується розвиток і поступове ускладнення навчальних дій на кожному рівні досягнень.

Оцінювання особистісних результатів наразі не увійшло належним чином у практику початкового навчання, хоча й задеклароване нормативними актами — Державним стандартом початкової освіти (2018 р.) [81], типовими освітніми програмами [79], [80], методичними рекомендаціями щодо здійснення контролю й оцінювання у 1, 2 і 3 класах Нової української школи [94], [95], [96]. Проте у вказаних документах особистісні характеристики діяльності учнів згадуються побіжно; документи не надають критеріїв об'єктивного оцінювання такого виду результатів. Лише в методичних рекомендаціях для здійснення оцінювання в третій і четвертих класах звертається увага на необхідність співвіднесення виявлених під час спостережень якостей дитини до одного з чотирьох рівнів, позначених словами: «має значні успіхи», «демонструє помітний прогрес», «досягає результату за допомогою дорослих», «потребує значної уваги і допомоги». Водночас зауважимо, що особистісні досягнення дитини необґрунтовано віднесено до числа так званих «наскрізних умінь». Відсутність рекомендованих критеріїв спричинило на практиці формальне ставлення вчителів до оцінювання зазначених результатів.

Отже, розроблення переліку показників сформованості особистісних характеристик навчання сприятиме їх об'єктивному оцінюванню, допоможе вчителям розрізнити їх рівні під час спостережень за навчальною діяльністю і поведінкою учнів.

Для визначення рівнів прояву характеристики «виявляє інтерес до навчання» використаємо результати наукового дослідження Н.М. Бібік [97] з проблеми формування у молодших школярів пізнавальних інтересів. На основі застосовування методик діагностування пізнавальних інтересів за проявами, що характеризують їх за широтою, глибиною, дієвістю, стійкістю, Н.М. Бібік виділила групи першокласників, які розрізнялися різним рівнем вираження цих якос-

тей. До першої групи віднесено учнів, які виявляють допитливість стосовно широкого кола предметів і явищ навколишнього світу; до другої — увійшли діти, у яких помічена широка предметна спрямованість інтересів, але діяльність із ними має ознаки поверховості; третю групу утворили учні, яких приваблюють лише нові, яскраві об'єкти, їх зовнішні ознаки; четверту групу уособлюють учні, чий інтерес повсякчас стимулює дорослий, самі ж діти інтересу до об'єктів навчальної діяльності не виявляють [98]. Таким чином, ми сформулювали чотири характеристики, які можна розпізнати в ході педагогічного спостереження. Це зокрема такі: виявляє допитливість стосовно широкого кола об'єктів навколишнього світу; цікавиться широким колом об'єктів, але освоює їх поверхово; виявляє нестійкий інтерес, цікавить лише нове, яскраве; самостійно не виявляє інтересу до об'єктів навчання.

Результати психологічних досліджень поведінки молодших школярів, сформульовані в роботі Л.М. Строкач [98], засвідчують, що в навчальному середовищі початкової школи привалюють ситуації, які пов'язані з діяльністю досягнення. За висновками дослідниці, «мотивація досягнення тісно пов'язана з такими якостями особистості, як відповідальність, ініціативність, реалістичне ставлення до визначення задач і оцінки своїх можливостей. Важливим моментом в організації учбового процесу виступає формування особистості з позитивною мотиваційною спрямованістю і високим рівнем потреби у досягненні успіху [98, с. 75]». Старанність дитини у навчанні є одним із показників, які відображають трансформацію зовнішніх атрибутів учнівства у внутрішню стійку рису особистості. У цьому зв'язку виявляються особливо актуальними засоби навчання, що допомагають учневі відчувати свою успішність. За нашими спостереженнями і висновками, відчуття успіху в навчанні є одним із потужних стимулів до формування внутрішніх мотивів діяльності [99], [100].

Наполегливість, старанність у навчанні є об'єктами дослідження теорії мотивації Л.І. Божович [101], Г. Клауса [102], М.В. Матюхіної [103], В.І. Селіванова [104], Л.М. Строкач [98] та ін. Спільним у висновках цих авторів є те, що мотив досягнення успіху переважає у молодшого школяра над мотивом уникнення невдачі. Отже, відзнака найменшого прояву старанності стимулює дитину, позитивно впливає на її самосвідомість і самоповагу. У дітей із високим рівнем мо-

тивації досягнення вже в молодшому шкільному віці спостерігається прагнення до поставлених цілей, у роботі яскраво проявляється наполегливість. Вони «легше сприймають і засвоюють учбовий матеріал, а їх оптимізм допомагає активно знаходити найкращі шляхи виходу із складних ситуацій в учбовій діяльності [98, с. 89]». Л.М. Строкач [98] з'ясувала в дослідженні, що такі учні в більшості запропонованих ситуацій стараються брати на себе певну частину відповідальності. Діти, у яких менше виявлена старанність і наполегливість у порівнянні з першими, намагаються уникати невдачі, більше потребують уваги і визнання їхнього успіху з боку дорослих. Третій групі учнів властиве приписування відповідальності зовнішнім факторам, вони «схильні шукати причини невиконання завдань у зовнішніх обставинах і не беруть відповідальність на себе [98, с. 97]». У четверту групу виділено учнів, які байдуже ставляться до своїх поразок, вони звиклі до ситуації безвідповідальності, причиною чому може бути занижена самооцінка. Узагальнені характеристики учнів за параметром старанності й наполегливості в навчанні подамо в таких ознаках: працює цілеспрямовано, прагне досягти бажаного результату; уникає невдачі, потребує визнання успіху з боку дорослих; працює за умови стимулювання кожної дії; не виявляє вольових зусиль.

Активність дитини в пізнавальній діяльності виявляється у її дослідницькій поведінці під час взаємодії з учителем або учнями, а також із джерелом знань. Спираючись на дані дослідження самостійної елементарної дослідницької практики дітей молодшого шкільного віку, проведеного О.І. Савенковим [105], за основу для визначення рівня активності учнів у пізнавальній діяльності візьмемо прояви того, наскільки дитина втягується у власний творчий пізнавальний пошук, у самостійне відкриття знань, якою мірою прагне пізнавати невідоме чи складне. Ми вивчили експериментальний досвід дослідника й виділили такі групи проявів активної пізнавальної поведінки: до першої — віднесли учнів, які легко включаються в роботу, беруть на себе роль лідерів, пропонують власний хід розгортання діяльності; до другої — тих, чия активність виявляється ситуативно або мотивується усілякими заохоченнями; третю — утворили учні, чия активність помітна рідко, їхня робота на уроках чи під час інших занять потребує стимулів; у четверту групу об'єднані учні, які зовсім не виявляють активності на уроках, їх складно захопити пізнавальною справою,

вони байдужі до будь-яких занять. Подамо характеристику учнів за параметром активності в навчальній діяльності в таких формулюваннях: легко включається в роботу на всіх її етапах, вносить пропозиції; працює активно час від часу; працює, якщо має заохочення, поступки; байдуже ставиться до будь-яких навчальних занять.

Оскільки пізнавальний інтерес для дітей молодшого шкільного віку є найпотужнішим мотивом навчання, то вказане узагальнення використовується для формування комплексу показників групи пізнавальних характеристик особистості. Переконливими в цьому плані є результати дослідження М.В. Матюхіної [106], що стосуються вивчення дитячого запитування. На їх основі можна виокремити групи учнів, які розрізняються реакціями на новизну, практичну цікавість тощо. В експериментальному дослідженні Н.М. Бібік [97] схарактеризовано чотири рівні запитування, а саме: до першої групи увійшли учні, чії запитання свідчать про прагнення заглибитись у сутність явищ, визначити їх зв'язки; другу групу утворили учні, які швидко насичують свій інтерес, одержавши первинну інформацію поверхового характеру; у третій — поєднані учні, чії запитання виникають під прямим і опосередкованим впливами; в четвертій — діти, які самостійно не виявляють реакцій на нове і незрозуміле.

Показовою у формуванні особистості молодшого школяра видається його здатність до комунікації у соціумі. У ході проведення експериментального дослідження В.І. Тернопільська [107] з'ясувала, що новоутвореннями молодшого шкільного віку, які «визначають особливості виховання соціально-комунікативної культури учня є: виникнення соціальних, комунікативних потреб; прагнення до соціальної оцінки і самооцінки; переживання (співчуття, симпатії, прагнення допомагати іншим); розвиток морально-комунікативних якостей (ввічливість, товарицькість, чуйність, емпатійність, щирість, порядність, скромність, комунікабельність тощо); комунікативних умінь (уміння говорити, слухати); перцептивних умінь (уміння відчувати стан іншої людини); інтерактивних умінь (експресивні реакції) [107, с. 16]». О.І. Локшина [108] проаналізувавши розвиток компетентнісної ідеї в освіті зарубіжжя, уклала перелік категорій компетентностей, сформульованих у дослідженні Організації економічного співробітництва та розвитку «Визначення та добір компетентностей». У цьому переліку наведено три категорії компетентностей, серед яких

категорія «Взаємодія у гетерогенних групах». Саме цій категорії належать показники, які характеризують здатності молодших школярів співпрацювати з іншими дітьми та вирішувати конфлікти мирним шляхом.

Л.В. Калашникова [109] в дослідженні просоціальної поведінки дітей молодшого шкільного віку пов'язує зазначені прояви з психічним і соціальним розвитком дитини, який відбувається у контексті загального процесу соціалізації. Авторка посилається на принцип детермінації, сформульований С.Л. Рубінштейном [71], згідно з яким зовнішні причини діють через внутрішні умови. Таким чином, прояви рівнів співпраці дитини з іншими дітьми зумовлюється регулятивними процесами психіки і розвитком саморегуляції. Авторка зазначає, що у просоціальній поведінці молодшого школяра простежуються різнорівневі прояви — від зовнішньої регульованих поведінкових реакцій до саморегуляції у здійсненні особистістю вчинків. «При першому способі регулятивні інстанції знаходяться в основному поза суб'єктом й пред'являються іншими та соціумом (дорослими); при другому — є внутрішньо локалізованими, хоча опосередкований вплив зовнішнього підкріплення залишається достатньо дієвим. Обидва способи регуляції передбачають вплив зовнішніх та внутрішніх чинників, які складають діалектичну єдність, але міра представленості їх у регулятивному акті різна [109, с. 212]». Спираючись на такі підстави, визначимо такі прояви здатності учня співпрацювати з однолітками: прагне співпрацювати з іншими дітьми, вміє домовлятися; узгоджує свої дії з іншими дітьми за підказкою дорослого; неохоче долучається до будь-якої співпраці; не вміє або не бажає співпрацювати з іншими. Аналогічним чином виділимо показники, що характеризують бажання або прагнення учня залагоджувати конфлікти мирним шляхом: самостійно знаходить спосіб мирно залагодити конфлікт; залагоджує конфлікт з допомогою дорослого; неохоче йде на примирення; відсутнє бажання залагоджувати конфлікти.

До вищої форми навчальної діяльності належить самостійна робота учня. Цей аспект діяльності І.Я. Зимня [110] віднесла до категорії самоосвіти особи. За суттю, це усвідомлена діяльність, якій властиві вільний вибір і внутрішня мотивація. Щодо першої ознаки, то дослідники психологічного типу дітей цифрового покоління відзначають у наймолодшому віці їхню схильність і прагнення до



самостійного вибору [111], [112], [113]. Стосовно внутрішніх мотивів діяльності, то їх формування і виявлення в життєдіяльності припадає на час завершення навчання у початковій школі [114], [115]. Усвідомлені прояви самостійності дитини психологи [116], [117] та ін. пов'язують із дев'яти-десятирічним віком, коли в них вже може формуватися довільна цілеспрямована діяльність за типом дорослого. Тому характеризуючи першокласників можна відзначати лише умовні ознаки такої якості.

У формуванні переліку показників прояву самостійності в учнів першого класу пошлемося на результати психологічного дослідження розвитку такої характеристики сучасних дітей, здійсненого О.Ю. Чекстере [118]. За підсумками проведеного експерименту, дослідниця віднесла до найвищого рівня учнів, чия діяльність позначена навчальною самостійністю; такі діти можуть навчатися без допомоги або за незначної допомоги дорослого; до другого рівня можна віднести учнів, які включені в навчальну діяльність, але самостійно не можуть впоратися з поставленими завданнями, вони потребують допомоги дорослого; до третього — тих, чия навчальна самостійність майже не сформована, дитина потребує індивідуальної додаткової роботи з педагогом; у представників четвертого рівня навчальна самостійність відсутня.

Здатність дитини молодшого шкільного віку працювати зосереджено залежить передусім від рівня розвитку в неї довільної уваги, зокрема від властивості концентрації — ступеню зосередження свідомості на певному об'єкті. Новітні дослідження вітчизняних психологів Л.О. Кондратенко [111], Л.М. Манилової [119] та ін., присвячені вивченню особливостей когнітивних процесів у сучасних дітей, більшість із яких перебувають під впливом надмірної взаємодії із цифровими пристроями, засвідчують помітний регрес у розвитку функцій уваги, пам'яті, сприймання тощо порівняно з даними їхніх однолітків минулого століття. Натомість, здатність утримувати увагу як психічний процес, про що зазначає Л.Л. Макарова [120], — це умова успішного здійснення будь-якої діяльності, як зовнішньої, так і внутрішньої, її продуктом є якісне виконання відповідних навчальних функцій. Недостатній розвиток уваги виявляється в розосередженості та відволіканні, нездатності без зовнішніх спонук утримувати внутрішніми засобами в полі зору потрібний об'єкт. Така ситуація, своєю чергою, позначається на розумових процесах, від яких безпосередньо

залежить шкільна успішність. У зв'язку з цим чільної уваги під час педагогічних спостережень заслуговують організаційно-регулятивні характеристики, серед яких — здатність дитини працювати зосереджено. На основі діагностувальних процедур із виявлення спроможності молодших школярів утримувати увагу [121], [122], сформуємо такий перелік показників, що засвідчить різні можливості учнів працювати зосереджено: зосереджено виконує справи до їх завершення; під час роботи може переключатися на інші справи; під час роботи потребує частих спонукань до уважності; не може зосереджено працювати.

Проблема формування у молодших школярів рефлексивних умінь була досліджена В.Б. Легін [123]. Узагальнивши вчення про психологічні властивості особистості, авторка дійшла висновку, що такі результати виявляються у здатності самостійно стежити за власними діями, вчинками, співвідносити їх із вимогами певних норм, правил, спроможність оцінювати їх. Рефлексивні уміння є компонентами навчальної діяльності; їхня специфіка в початковому навчанні полягає у змозі дитини передбачати наслідки дій або ситуацій (прогностичний аспект), самостійно виявляти помилки (діагностувальний аспект), аналізувати причини успіхів та невдач (дослідницький аспект), вибудовувати план подальших дій у плані вдосконалення свого досвіду (розвивальний аспект). Вивчивши експериментальний досвід формування в учнів рефлексивних умінь, ми визначили такі рівні за проявом «бере відповідальність за свої дії»: до першого рівня можемо віднести учнів, які аргументовано оцінюють свою роботу та роботу однокласників, самостійно пропонують спосіб вирішити проблему; до другого — діти, які відповідально ставляться до роботи, але недооцінюють свої можливості, для пошуку способів вирішення проблемних ситуацій потребують орієнтирів з боку дорослого; до третього — учні, які схиляються до думки іншого, потребують зовнішньої оцінки, думки дорослого, проблемну ситуацію можуть вирішити лише за наданою інструкцією; до четвертого — ті діти, що в спільній роботі займають лише позицію спостерігачів, вразливі до оцінних суджень дорослих або інших дітей, не беруться за справи, які потребують аналізу і вирішення проблемних питань. Узагальнені характеристики викладемо в таких формулюваннях: аргументовано оцінює свою роботу та роботу однокласників; відповідально ставиться до роботи, але недооцінює

### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

свої можливості; схиляється до думки іншого, самостійно не виявляє активності; у спільній роботі займає відсторонену позицію.

Дослідження рефлексії у плані здатності особистості свідомо регулювати свою життєдіяльність, розвитку її самосвідомості та способів стимулювання такої якості здійснив О.Г. Асмолов [124], [125]. На основі спостережень за саморегулятивною діяльністю учнів автор зробив висновки про рівні їх сформованості в дітей молодшого шкільного віку. На основі вивчення зібраних дослідником даних пропонуються такі характеристики здатності знаходити успішні шляхи вирішення проблем, що трапляються в середовищі молодших школярів: до першого, вищого рівня, ми віднесли прояв дитиною ініціативи у пошуку способу вирішення проблемних питань; до другого — спроможність віднайти спосіб зарадити проблемі з допомогою або підказкою дорослого; до третього — можливість розв'язати проблемну ситуацію за наданим детальним алгоритмом дій; четвертий — пов'язали з характеристикою, властивою дітям, що уникають ситуацій (завдань) проблемного характеру.

Узагальнимо зазначене у табличному вираженні (табл. 3.4).

На наш погляд, запропоновані показники сформованості особистісних характеристик можна використати як інструментарій, що дозволить учителю на основі власних педагогічних спостережень з'ясувати, який із них точніше відображає поведінку й особливості діяльності дитини в шкільному середовищі, рівень володіння досвідом емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей.

Таблиця 3.4

#### **Показники рівнів сформованості особистісних характеристик учнів**

<b>Групи особистісних характеристик</b>	<b>Характеристики особистісних досягнень</b>	<b>Показники сформованості особистісних характеристик</b>
Мотиваційні	Виявляє інтерес до навчання	Виявляє допитливість стосовно широкого кола об'єктів навколишнього світу
		Цікавиться широким колом об'єктів, але освоює їх поверхово
		Виявляє нестійкий інтерес, цікавиться лише новим, яскравим
		Самостійно не виявляє інтересу до об'єктів навчання

	Проявляє старанність і наполегливість	Працює цілеспрямовано, прагне досягти бажаного результату Уникає невдачі, потребує визнання успіху з боку дорослих Працює за умови стимулювання кожної дії Не виявляє вольових зусиль
Пізнавальні	Активно працює на уроці	Легко включається в роботу на всіх її етапах, вносить пропозиції
		Працює активно час від часу
		Працює, якщо має заохочення, поступки
		Байдуже ставиться до будь-яких навчальних занять
	Ставить запитання про нове та незрозуміле	Прагне заглибитись у сутність предметів і явищ
		Ставить запитання поверхового характеру
Запитання виникають під прямим і опосередкованим впливами		
Не запитує про нове і незрозуміле		
Соціально-комунікативні	Співпрацює з іншими дітьми	Прагне співпрацювати з іншими дітьми, вміє домовлятися
		Узгоджує свої дії з іншими дітьми за підказкою дорослого
		Неохоче долучається до будь-якої співпраці
		Уникає будь-якої співпраці з іншими дітьми
	Вирішує конфлікти мирним шляхом	Самостійно знаходить спосіб мирно залагодити конфлікт
		Залагоджує конфлікт з допомогою дорослого
		Неохоче йде на примирення
		Відсутнє бажання залагоджувати конфлікти
Організаційно-регулятивні	Проявляє самостійність у роботі	Виконує всю роботу самостійно
		Прагне виконати роботу, але потребує допомоги
		Самостійність майже не сформована, потребує постійної допомоги
		Самостійність відсутня
	Працює зосереджено	Зосереджено виконує справи до їх завершення
		Під час роботи може переключатися на інші справи
		Під час роботи потребує частих спонукань до уважності
		Не може зосереджено працювати

Рефлексивні	Бере відповідальність за свої дії	Аргументовано оцінює свою роботу та роботу однокласників
		Відповідально ставиться до роботи, але недооцінює свої можливості
		Схиляється до думки іншого, самостійно не виявляє активності
		У спільній роботі займає відсторонену позицію
	Знаходить успішні шляхи вирішення проблем	Пропонує спосіб вирішення проблеми
		Визначає спосіб вирішення проблеми за підказкою дорослого
		Вирішує проблемну ситуацію за наданим детальним алгоритмом
		Уникає завдань проблемного характеру

### **3.3. Форми, методи та засоби контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

У вітчизняній теорії і практиці поширюється досвід застосування інноваційних форм і методів організації освітнього процесу. Водночас із оновленням підходів до реалізації навчальної діяльності переглядаються процедури та засоби контролю й оцінювання навчальних досягнень, які узгоджуються з відповідними парадигмальною ідеєю освітніми цілями й цінностями.

Зважаючи, що пріоритетний освітній результат — компетентність — є передусім складним особистісним утворенням, домінуюча роль у процесі контролю й оцінювання належить учневі, який зобов'язаний відстежувати свій поступ у навчанні, оцінювати свої досягнення, бути «власником» учіння; роль учителя зводиться до супроводу й підтримки дитини в здобутті освіти. Якість взаємодії у класі в такому навчальному середовищі визначається зацікавленістю школяра в учінні, його здатністю виконувати самоконтроль і самооцінювання результатів своєї діяльності.

Передбачені в процесі реформи освіти зміни усєї сукупності взаємовідносин між учасниками освітнього процесу можуть суттєво вплинути на створення нових умов, зокрема на модернізацію форм, методів (способів) і засобів контролю й оцінювання результатів навчання. Нововведення у нормативному забезпеченні початкової шко-

ли налаштовують учителя на необхідність звернутися до педагогіки співробітництва, в якій учень буде не просто діяльним учасником, а й візьме на себе частину відповідальності за своє навчання.

У зв'язку з запровадженням компетентнісного підходу форми оцінювання «налаштовуються не на репродуковану учнем інформацію, а на створений ним самостійний продукт, що має вжиткову цінність [126, с. 41]». Таким чином зумовлюється пріоритетність контролю, який зорієнтований на дослідження індивідуального розвитку дитини в навчанні, самоконтроль і самооцінювання учнями результатів власної діяльності.

Форми, методи і засоби контролю у дидактиці початкової освіти розглядаються у взаємозв'язку, за їх допомогою визначається результативність навчально-пізнавальної діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителя. Добір методів і засобів контролю навчальних досягнень учнів зумовлюється його метою. Прийнятними для початкової школи є форми контролю, які класифіковані за мірою охоплення його учасників, зокрема такі: індивідуальний, груповий (фронтальний).

У зв'язку із запровадженням у контрольно-оцінювальній діяльності формувального підходу до оцінювання відзначимо особливу актуальність індивідуального контролю, оскільки його провідна ідея полягає у неперервному відстеженні особистісного розвитку дитини та ходу опановування нею навчального досвіду як передумови функціональної грамотності і компетентності. «Це дозволить вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку учня / учениці; діагностувати досягнення дитини на кожному з етапів процесу навчання; вчасно виявити проблеми й запобігти їх нашаруванню; мотивувати учня / ученицю до прагнення здобути максимально можливі результати; виховувати ціннісні якості особистості, бажання навчатися, відсутність побоювання помилитися, переконання у власних можливостях і здібностях тощо [70, с. 77]».

Аналіз сучасних досліджень і публікацій із порушеної проблеми засвідчує посилену увагу до неї науковців і методистів, а найбільше — практиків. Особливо насиченим у вітчизняній дидактиці вважається опис концептуальних підходів і науково-методичних вимог до здійснення контрольно-оцінювальної діяльності учасників освітнього процесу в початковій школі, розгорнутий у роботах О.Я. Савченко [12], [25], [32], [73], [76], [127] та ін. Учена обґрунтовує функції такої

діяльності й наголошує на діагностувальному компоненті, що дозволяє «встановлювати причини труднощів, з якими стикається учень у процесі навчання, виявляти прогалини у його знаннях і вміннях [25, с. 19]». Справедливість і актуальність такого бачення підтверджене й нині популярною публікацією розробника та куратора дослідження PISA А. Шлейхера (A. Schleicher) «Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття» [128], де автор підкреслює, що формувальне оцінювання «має діагностичний характер: його проводять під час того, як учні вчаться, щоб подивитися, що потрібно поліпшити в певний момент [128, с. 275]». Такий компонент є особливо важливим для створення новітнього інструментарію оцінювання, основне призначення якого — вчасно з'ясувати індивідуальні проблеми в засвоєнні дитиною змісту та запобігти їх нашаруванню на подальших етапах навчання. ця проблема буде детально висвітлена в наступному розділі роботи.

О.Я. Савченко [76] співвіднесла індивідуальну форму контролю з операційним контролем і наголосила на його характерній функції — сприяти свідомому виконанню дитиною завдання за його етапами (операційними кроками), що упереджує помилки або забезпечує своєчасне їх виправлення учнями. «Він лежить в основі програмування, коментованого управління розумовою діяльністю учнів. У його здійсненні необхідно привчати учнів до використання конкретних прийомів самоперевірки, вчити працювати за пам'ятками, алгоритмами; промовляти напівголосно порядок дій [76, с. 1]».

Актуальними та прийнятними для дидактичного забезпечення індивідуального оцінювання видаються такі вимоги до процесу контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи на засадах компетентнісного підходу: систематичність, дієвість, своєчасність, об'єктивність, методична різноманітність [25]. Упродовж останніх десятиліть в еволюції неперервного оновлення і модернізації контролювальної діяльності у вітчизняній освіті означені науковцем вимоги «здійснюються на засадах гуманної навчальної взаємодії, коли учень є не лише об'єктом контролю, а й обов'язково суб'єктом контрольної-оцінювальної діяльності [25, с. 26]». Ця ознака властива досліджуваній діяльності впродовж тривалого періоду функціонування початкової школи, а особливо виявилась від 2001 р. — з початком реалізації Концепції загальної середньої освіти у 12-річній школі [129].

Забезпечення суб'єктності в початковій освіті передбачає спеціальне створення навчальних ситуацій, за яких відбувається розвиток у дітей саморегуляції і самоконтролю. «Поступово вони мають оволодівати структурою цього вміння і прогнозуванням зони можливих помилок [25, с. 26]». Вважаємо окреслені положення методологічною підставою для практико-методичної частини цієї роботи.

Індивідуальний контроль здійснюється упродовж всього навчального року, він є обов'язковим елементом уроків, присвячених розкриттю, формуванню, розвитку та узагальненню компонентів змісту освіти. Доцільними для здійснення такого виду контролю є методи педагогічного спостереження, опитування, вивчення учнівських робіт, програмований контроль, індивідуальне тестування та інші. Розглянемо деякі з них.

Метод педагогічного спостереження є одним із дієвих та органічних у практиці вчителя початкової школи. Він дозволяє на основі первинних даних [130] створити уявлення про стан формування у кожної дитини навчальної діяльності та прояви особистісних характеристик у навчанні і спілкуванні. Наразі, коли в освіті зосереджується увага на індивідуальному розвитку дитини, метод спостереження стає невідмінним складником педагогічної культури діяльності. Зокрема виробленню вміння вести спостереження за навчальною діяльністю учнів та їхньою поведінкою приділяється чинна увага у новітній методиці формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкової школи, розробленої І.І. Осадченко [131].

Зазначений метод є найменш формалізованим, оскільки фіксування результатів спостережень учитель здійснює автономно й у довільний спосіб. Проте в умовах НУШ учителям рекомендовано вести записи спостережень не лише для аргументованого спілкування з батьками учнів щодо їхньої успішності, а більшою мірою з метою висновків про індивідуальний поступ дитини та прийняття рішень відносно коригування методик навчання, добору адекватного педагогічній ситуації навчального матеріалу, визначення прийнятних засобів навчання тощо. У poradнику для вчителя НУШ [132] запропоновано форму спостережень за розвитком дітей молодшого шкільного віку як інструменту оцінювання розвитку дітей у таких сферах: «соціально-емоційний розвиток; розвиток мови і мовлення; когнітивний розвиток; розвиток творчих здібностей; фізичний розвиток [132, с. 136]».



У галузі освітніх вимірювань метод спостереження використовується на перших етапах моніторингових досліджень для збору первинних емпіричних даних. «Під спостереженням у соціологічному та моніторинговому дослідженнях розуміють спрямоване, систематичне, безпосередньо візуальне сприйняття і реєстрацію значних, з погляду дослідника, явищ (ситуацій, процесів), що піддаються перевірці та контролю... Найбільш важливими характерними рисами спостереження є те, що воно проводиться за планом, систематизовано (тобто за певними показниками), потребує спеціальної підготовки спостерігача та є безпосереднім [130, с. 31]». До переваг методу спостереження у контрольно-оцінювальній діяльності належать такі його можливості: виявлення унікальних ознак навчальних досягнень дитини; фіксування якісних проявів у невимушених обставинах; доступність у часі для здійснення; «можливість вільної зміни широти поля спостереження (розширення, поглиблення) залежно від потреб конкретного дослідження (оцінювання) [133, с. 28]» та ін.

Усне опитування учнів здійснюється переважно з метою поточного контролю результатів їхнього навчання. Цей метод дає змогу визначити рівень засвоєння навчального матеріалу на кожному етапі його опрацювання, володіння вмінням будувати і логічно надавати відповідь. Він дозволяє оперативно коригувати міркування дітей, спрямовувати до правильних рішень, допомагати знаходити шляхи до правильної відповіді, вчити аналізувати свої висловлювання й оцінювати їх. Опитування може відбуватися у різних форматах, наприклад, у вигляді усної лічби, демонстрації знання алгоритму виконання учбової дії, пояснення учнем вибору певного способу дії, складання плану тощо.

Інструментом усного опитування є запитання до учнів, які ранжуються за рівнями засвоєння навчального матеріалу, а саме: запитання репродуктивного характеру, для відповіді на які достатньо пригадати навчальний матеріал, що контролюється, або відтворити його за наданим орієнтиром; частково продуктивні запитання, у відповідях на які учні повинні засвідчити розуміння об'єкта контролю, продемонструвати спосіб використання поняття, уміння тощо; продуктивні (реконструктивні) запитання, спрямовані на застосування елементів знання або способів дій у дещо зміненому навчальному контексті; запитання творчого або проблемного характеру, відповідь на які по-

требує поєднання об'єкта контролю із раніше засвоєним матеріалом, самостійного пошуку шляхів розв'язання запропонованої ситуації.

Усні відповіді учнів оцінюють за такими критеріями:

- якість знань і вмінь — повнота і глибина, конкретність і узагальненість, правильність, системність та систематичність, усвідомленість та автоматизація;
- культура мовлення — послідовність викладу матеріалу, правильне вживання термінів, повнота у формулюванні висновків, чіткість, розгорненість;
- особистісні якості — самостійність, активність, оперативність, гнучкість та ін.

Ефективність опитування забезпечується дотриманням таких етапів:

- 1) постановка вчителем запитань (завдань) із врахуванням специфіки предмета та вимог освітньої програми;
- 2) обмірковування і надання учнем відповіді;
- 3) самоконтроль і коригування по ходу відповіді;
- 4) аналізування й оцінювання відповіді вчителем із залученням учня (учнів) [134].

До недоліків методу опитування можна віднести часові затрати; обмеження кола учасників опитування; організаційну складність, пов'язану з триманням уваги учнів, не задіяних в опитуванні; труднощі у фіксуванні відповідей для подальшого аналізу і висновків.

Вивчення учнівських робіт, зокрема практичних, належать до найефективнішого способу контролю досягнень на завершальному етапі вивчення логічно завершеного блоку навчального матеріалу. Цей метод дозволяє зібрати переконливі й наочні дані про результати навчання предметів, що реалізують математичну, природознавчу, технологічну, інформатичну, здоров'язбережувальну освітні галузі, чії провідні функції пов'язані з формуванням способів дій. Завдання практичних робіт можуть передбачати застосування знань, які здійснюються у практично-дієвій формі (користуючись вимірювальними приладами, визначити площу поверхні; за допомогою масштабу, визначити відстань між об'єктами; визначити частоту пульсу у себе або в іншої дитини тощо); виконання розумових дій у матеріальній або матеріалізованій формі (довести за допомогою дослідів розчинну властивість води; сконструювати куб; створити модель шкільного

майданчика тощо). До складнощів, що можуть супроводжувати такий метод контролю, віднесемо проблеми організаційного порядку, часову і матеріальну затратність. Саме тому практичні роботи в сучасних умовах не користуються особливою популярністю у вчителів.

Вивчення учнівських письмових робіт належить до найуживанішого методу контролю навчальних досягнень. Ним передбачається виконання письмових завдань (тренувальних вправ, учнівських творів, математичних диктантів, обчислень значень виразів, розв'язування задач і т. ін.). Цей метод реалізується у процесі виконання учнями самостійних письмових діагностувальних робіт, він дає змогу перевірити й оцінити результати навчання одночасно у значної кількості учнів у класі.

Самостійна робота — це короткотривала письмова перевірка засвоєння учнями незначного за обсягом навчального матеріалу, наприклад, за частиною однієї теми. Обсяг часу, відведений на вивчення кожного предмета, дозволяє використовувати самостійні роботи з навчальною (тренувальною) метою — учень може працювати над своїми помилками, доки не позбудеться їх. Основним завданням самостійної роботи є визначення індивідуального розвитку дитини у ході засвоєння змісту освіти. Суттєвий потенціал самостійної роботи вбачаємо в організації роботи учня над своїми помилками, що сприяє формуванню рефлексивних умінь і, в цілому, рефлексії як якості особистості. Залежно від мети виконання та етапу процесу навчання самостійна робота може містити конструктивний або вибірковий тип завдань.

Використання у шкільній практиці сучасних інформаційних технологій збагатило навчальний процес новітнім методом — програмованим контролем. За допомогою комп'ютерних програм у навчанні, наприклад, математики перевіряється оволодіння учнями обчислювальними навичками (знання таблиць додавання і множення натуральних чисел), вміння встановлювати закономірності в побудові числових послідовностей, знання взаємозалежностей між елементами множин тощо. Такий метод контролю дає змогу застосувати статистичне опрацювання результатів, забезпечує об'єктивність і оперативність вимірювання й оцінювання навчальних досягнень учнів. Програмований контроль сприяє формуванню в учнів уміння здійснювати самоконтроль і самооцінювання результатів навчання. Особливу цінність має те, що у його процесі учень повинен самостій-

но знайти свої помилки, проаналізувати причини неправильного розв'язку, відшукати способи виправлення. Однак технічні можливості, що забезпечують програмований контроль, поки не дозволяють використовувати в його ході завдання творчого характеру.

Засвоєння нових знань, розвиток інтелектуальних можливостей молодших школярів, формування у них навчальних умінь і навичок, вироблення досвіду застосовувати такі надбання відбувається у процесі спеціально організованої діяльності. Основним методичним засобом організації діяльності учнів і водночас вимірниками сформованості результату навчання виступає навчальне завдання. У сфері педагогічних вимірювань під навчальним завданням розуміється конкретне твердження, що є детальним описом бажаного результату освітньої програми. Завданням окреслюють заплановані результати, яких потрібно досягти, а не процеси чи заходи, які потрібно впровадити [135]. Для надійного та об'єктивного визначення результатів навчання за певний проміжок часу застосовується система навчальних завдань, яка укладається відповідно до особливостей психічного розвитку учнів певної вікової групи і забезпечує осмислення ними провідних понять, закономірностей, причиново-наслідкових зв'язків, а також формування відповідних способів дій.

Найпоширенішими у сучасній початковій школі залишаються традиційні види завдань (диктанти, розв'язування задач, пояснення наслідків явищ природи, завдання на побудову тощо). У зв'язку з долученням України до міжнародних порівняльних моніторингових досліджень педагогічний досвід учителів початкової школи був збагачений контрольно-вимірювальними матеріалами у форматі тестових завдань.

У теорії тестів під тестовим завданням розуміють термін, який використовують для позначення як питання, так і можливих відповідей у завданнях множинного вибору. Це кожне окреме питання, а для деяких типів завдань — набір потенційних відповідей на завдання. До числа тестових завдань також відносять питання відкритого типу, хоча відповідь учня не вважається частиною завдання [136]. Тестові завдання є стандартизованим інструментом вимірювання різних якостей, зокрема навчальних досягнень і компетентностей. Характеристика стандартизованості означає комплексний параметр, зумовлений властивостями завдання, процедурою застосування та інтерпретації результату.

У дидактичній тестології тести визначаються як один із видів завдань, що використовують для діагностики і контролю результатів навчання. «Незалежно від змісту і форми побудови тестом можна вважати лише таку систему спеціально створених завдань, виконання яких має однозначно правильні відповіді або чіткий опис критеріїв інтерпретації і оцінювання відповідей (хоча б правильні — неправильні). Абсолютно не кожне завдання може бути поданим у тестовому вигляді [137]».

До тестових завдань як контрольно-вимірювального засобу висувається низка вимог, а саме:

- відповідність меті контролю;
- лаконічність у формулюваннях;
- логічна форма висловлювання;
- наявність правил оцінювання відповідей;
- правильне розміщення елементів завдання;
- наявність однакової інструкції для всіх виконавців;
- адекватність інструкції формі та змісту завдання [138].

У початковій школі застосовують тестові завдання різних рівнів складності за змістом, а також різноманітні за типами (закритого з вибором правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів і з альтернативною відповіддю; на встановлення відповідності; на встановлення послідовності); відкритого типу на доповнення і з вільним викладом відповіді. Вимоги до конструювання тестових завдань і укладання їх у цілісну роботу — тест, описані в численних публікаціях вітчизняних і зарубіжних фахівців у галузях тестології і кваліметрії [1], [4], [5], [130], [137], [138], [139], [140], [141]. Назвемо найсуттєвіші з них для початкової школи.

Тестові завдання закритого типу — це завдання, які складаються з умови, вступного запитання і запропонованого ряду попередньо розроблених варіантів відповідей, один з яких правильний, а решта — дистрактори. У завданнях цього типу для вибору правильної відповіді пропонується не менше чотирьох варіантів відповідей. При цьому, дистрактори мають бути правдоподібними, привабливими для вибору. Під час первинної апробації завдань розробники звертають увагу на неправильні відповіді, які обирають учні з невисокими навчальними можливостями. Якщо якийсь із них не обирається жодного разу, то його потрібно доопрацювати, зробити більш ймовірним, інакше

зменшиться у цілому точність вимірювання. Вірогідність вгадування відповіді зменшує значна кількість дистракторів.

До завдань закритого типу також належать завдання з вибором альтернативної відповіді. Ними передбачається одна альтернатива, яку учень або приймає як правильну, або відхиляє. Тестові завдання на встановлення відповідності належать до категорії логічних пар. За їх допомогою перевіряють знання взаємозв'язків між визначеннями і фактами, співвідношення між об'єктами і їх властивостями, законами і формулами тощо. У завданнях цього виду учні знаходять або прирівнюють частини, елементи, поняття, встановлюють відповідність між елементами двох множин (списків). Тобто завдання на встановлення відповідності передбачають підбір правильної, на думку учня, відповіді. Завдання складаються з переліку слів, фраз, які містять завдання, і визначень — варіантів відповідей. Під час виконання учень добирає до кожного слова чи фрази відповідний варіант відповіді.

Тестові завдання на встановлення правильної послідовності дозволяють перевірити знання певної послідовності операцій, дій, подій. Вони складаються з умови й переліку варіантів відповідей. Виконуючи такі завдання, учень у порожніх клітинках проставляє цифри так, щоб показати, яка подія була першою, другою і так далі, або добирає до порядкового номера певний варіант відповіді, позначений буквою. Завдання на встановлення правильної послідовності рідко застосовуються в тестах. Насправді цей вид завдань вважають якісною формою тестових завдань, що має значні переваги — стислість, простота перевірки. Вони підходять до будь-якого предмета, де присутня алгоритмічна діяльність або часові події. Крім того, необхідно зазначити, що характерною для цього виду завдань є низька ймовірність вгадування правильної відповіді.

Тестові завдання відкритого типу поділяють на завдання з короткою відповіддю (завдання з пропусками, завдання на доповнення, завдання на виписування окремих фрагментів за змістом тексту, на постановку запитань до твору та ін.) і завдання з розгорнутою відповіддю (з відповіддю-мікротвором тощо). Виконання таких завдань передбачає самостійне формулювання учнем письмової відповіді без опори на будь-які варіанти. Зокрема, написати мікротвір (5—7 речень); пояснити значення виразів, прислів'їв; порівняти тексти (за темою, жанром); розв'язати задачу, виконати письмові обчислення виразів з багатоцифровими числами, скласти план розв'язування задачі.

**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

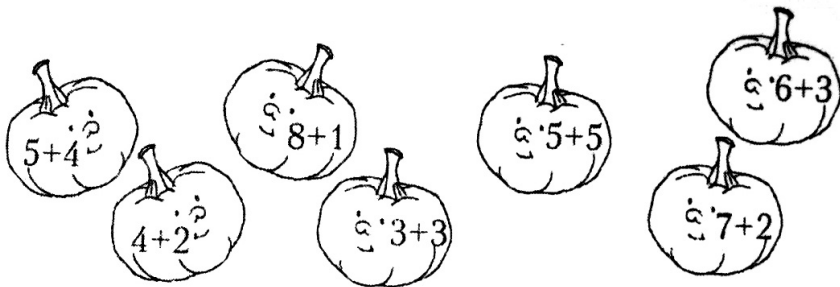
Використання навчальних завдань, у тому числі тестових, обумовлюється дидактичною метою певного етапу процесу навчання. У зв'язку з цим вони можуть виконувати формувальну, коригувальну і підсумовуючу функції.

Тестові завдання формувального спрямування доцільно застосовувати на етапі відкриття нових знань і способів дій. За їх допомогою виявляють прогалини у знаннях матеріалу із взаємопов'язаних тем, діагностують рівень сприйняття учнями нового матеріалу, визначають дидактичні одиниці, які потребують корекції тощо. Якщо значна частина учнів не виконує такі завдання, то процес повторення і закріплення матеріалу потребує більших затрат часу, детальнішого пояснення або вивчення матеріалу на простіших завданнях. Формувальні тестові завдання мають більшою мірою навчальний і діагностувальний, а не перевірний характер. Вони відрізняються від завдань, призначених для поточного контролю. Складність таких завдань відповідає рівням засвоєння «упізнання» і «розуміння».

Так, починаючи з першого класу, учні можуть виконувати завдання, які своєю формою подібні до тестових. Враховуючи те, що першокласники не вміють працювати з текстовою інформацією, учитель здійснює безпосередню координацію цього процесу. Проілюструємо сказане прикладами завдань з математики, які можуть використовуватись на початковому етапі формування способу дії [142].

1) Завдання закритого типу з вибором кількох правильних відповідей.

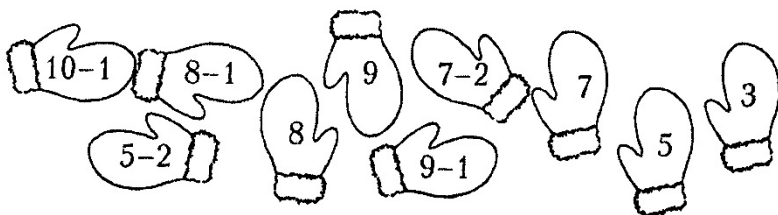
*Замалюй вирази з результатом 9.*



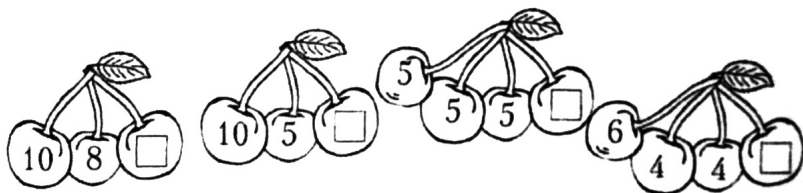
2) Завдання закритого типу з вибором альтернативної відповіді.  
Замалюй у кожній парі менше число.



3) Завдання на встановлення відповідності.  
Кожну пару рукавичок розмалюй в інший колір.



4) Завдання відкритого типу на доповнення.  
Доповни до 20.



5) Завдання відкритого типу з вільним викладом відповіді.  
Доповни запитання і розв'яжи задачу.



Ворона принесла пташенятм  
 черв'ячків уранці і 4 ввечері.  
 На скільки ...



**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

Коригувальна функція тестових завдань полягає у виявленні труднощів у навчанні та з'ясуванні їх причин. Найчастіше такі завдання використовуються на етапі застосування учнями засвоєних елементів знань і вмінь різного рівня узагальнення. Вони прийнятні для здійснення поточного контролю формульовального характеру. На цьому етапі учням пропонують завдання різного рівня складності за змістом: завдання, якими передбачено виконання дії за зразком і в подібній ситуації (рівень засвоєння «застосування»); завдання, які потребують перенесення здобутих знань і вмінь на розв'язування нових задач і проблем, тобто завдань творчого характеру (рівень «обґрунтування»).

Наведемо приклади таких завдань з теми «Площа фігури» [78]:

1) завдання закритого типу з вибором правильної відповіді з кількох запропонованих;

*Найбільша площа у прямокутника із сторонами...*

А 4 см і 7 см

Б 6 см і 3 см

В 2 дм і 4 дм

Г 2 см і 9 см

2) на встановлення правильної послідовності;

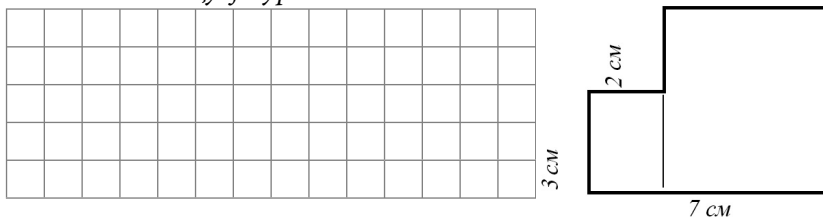
*Розташуй одиниці площі у порядку зростання:*

4 га; 4 см<sup>2</sup>; 4 дм<sup>2</sup>; 4 м<sup>2</sup>; 4 км<sup>2</sup>.

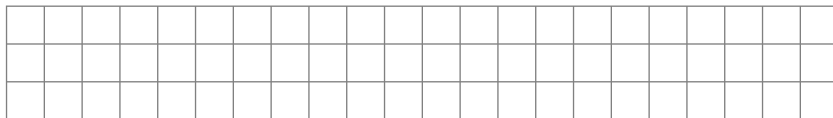
Відповідь: \_\_\_\_\_

3) відкритого типу з вільним викладом відповіді.

*Обчисли площу фігури.*



*Розрахуй площу дошки для об'яв, щоб на ній вільно розташувався листок формату А 4.*



Зважаючи на мету початкової освіти, пов'язану з формуванням в учнів компетентностей значним розвивальним потенціалом володіють контекстні (практично зорієнтовані) завдання, які є показовими стосовно такої якості [143]. Нині в освіті такі завдання відносять до числа компетентнісно орієнтованих.

У фахових публікаціях використовують такі визначення поняття «компетентнісно орієнтоване завдання»:

- проблемна практично зорієнтована ситуація, яка розв'язується засобами кількох освітніх галузей (Дубова М.В. [144]);
- задача з неповними даними, яку мають доповнити учні на основі свого життєвого досвіду, й така, що дозволяє перевірити різноманітні уміння працювати з інформацією предметного змісту (Демидова М.Ю. [145]);
- завдання, яке передбачає використання знань в умовах невизначеності за межами навчальної ситуації; організовує діяльність учня, а не вимагає відтворення ним інформації чи окремих дій (Медведева І.М. [146]);
- завдання, яке дозволяє моделювати освітню ситуацію для освоєння і застосування діяльності шляхом урахування додаткових можливостей навчального матеріалу (Фрідман Л.М. [147]) та ін.

Отже, автори відзначають практичну зорієнтованість таких завдань, їх комплексний характер; використання під час їх виконання інформації, яка виходить за межі певної теми; залучення життєвого досвіду; спрямованість на дійовий характер учіння.

Відповідно до компонентів навчальної діяльності виділимо такі суттєві ознаки компетентнісно орієнтованих завдань:

- мотивують учнів до свідомої діяльності в умовах, які моделюють реальну ситуацію;
- інтегрують зміст кількох взаємопов'язаних питань із різних дидактичних ліній навчального предмета чи освітніх галузей;
- передбачають застосування проблемно-пошукових методів навчання;
- мають варіативність розв'язків;
- сприяють розумінню учнями практичної значущості навчання.

Особливу роль компетентнісно орієнтовані завдання відіграють у формуванні в учнів уміння вчитися, оскільки в процесі їх виконання у дітей розвивається низка загальнонавчальних умінь: сприймати та

**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

визначати мету діяльності; організувати свою діяльність; добирати й застосовувати потрібні знання і вміння; результативно міркувати й працювати з інформацією; використовувати здобутий досвід в новому контексті; усвідомлювати, аналізувати, оцінювати, коригувати результати своєї діяльності.

У межах уроку компетентнісно орієнтовані завдання сприяють реалізації дидактичних цілей, пов'язаних із формуванням в учнів як предметних, так і ключових компетентностей. Цей аспект забезпечує така організація діяльності:

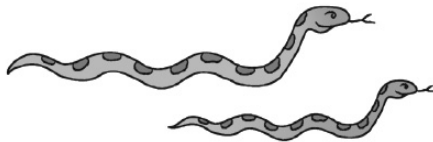
- застосування під час виконання завдань засвоєних знань і вмінь;
- використання в ході виконання завдань знань і вмінь із інших освітніх галузей;
- стимулювання розвитку в учнів загальнонавчальних умінь.

Викладене вище свідчить про те, що компетентнісно орієнтовані завдання відповідають найвищому рівню засвоєння навчального матеріалу — застосування навчального досвіду у змінених умовах. У зв'язку з цим їх доцільно пропонувати учням на завершальному етапі вивчення теми (в межах одного уроку чи кількох взаємопов'язаних уроків) або на етапі контролю навчальних досягнень. Таким чином, компетентнісно орієнтовані завдання можуть виконувати відповідно формувальну, узагальнювальну та контролювальну функції [148].

Покажемо, як увести компетентнісно орієнтовані завдання в систему уроку математики на прикладі теми, що вивчається у 1-му класі, — «Вимірювання довжин відрізків» [149].

1. Підготовчі завдання до сприймання нового способу дії.

*Поміркуй, чи можемо напевно сказати, яка змійка довша. Що допоможе це перевірити?*



*Виміряй довжини відрізків за допомогою моделі сантиметра.*



2. Засвоєння способу дії шляхом демонстрування вчителем зразка.

*Досліди лінійку. За допомогою моделі сантиметра визнач, який завдовжки відрізок між сусідніми довгими поділками.*

*Розглянь, як вимірювати довжину відрізка. Вимірй довжину якогось предмета з пеналу.*

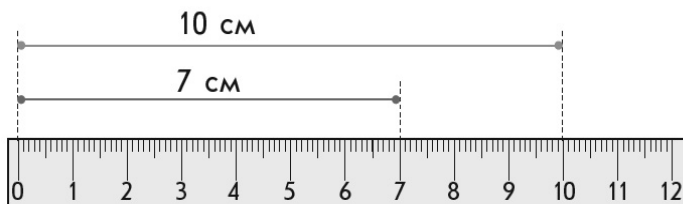


3. Відтворення способу дії і використання його за зразком.

*Розглянь, як учень приклав лінійку до відрізка. У чому його помилка?*



*Перевір, чи правильно визначено довжини відрізків.*



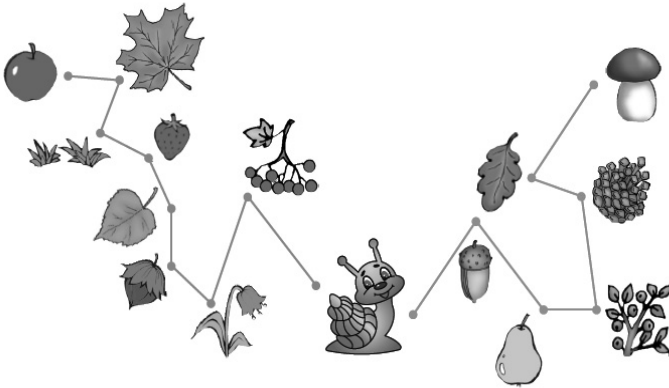
4. Повторення способу дії у подібній ситуації.

Вимірй довжини відрізків. Який відрізок найдовший; найкоротший? Продовж речення: «... відрізок довший за..., але коротший за...»; «... відрізок коротший за..., але довший за...»



5. Використання способу дії у новій ситуації.

*Равлик вирушив у мандрівку. Вимірй вказані шляхи. Якою доріжкою порадиш равликові рухатися, щоб він менше втомився?*



Зауважимо, що завдання дібрані до кожного етапу відповідно до рівня засвоєння — від упізнання до обґрунтування. Завершальне завдання уроку — компетентнісно орієнтоване. Його структура, як і будь-яких інших завдань, містить текст умови з достатньою інформацією та формулювання вимоги. Особливість полягає у тому, що від учня вимагається не лише відтворити знання чи застосувати засвоєний спосіб дії, а й певним чином організувати свою діяльність для пошуку розв’язку. Розглянемо, як урахувати таку особливість для інших компетентнісно зорієнтованих завдань. Це може бути:

1) виокремлення потрібних даних з-поміж кількох уведених в умову;

*Учні придбали в кіоску різні товари. Назви найдешевшу та найдорожчу покупки. З якими предметами слід поводитись дуже обережно?*



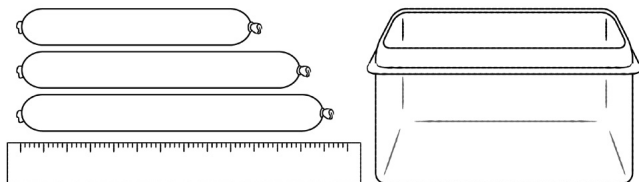
2) доповнення умови задачі даними, які впливають із описаної ситуації;

*Собаки Білка і Стрілка побували в космосі раніше людини. Їхній політ тривав 25 годин. На скільки годин більше доби були в польоті собаки-космонавти?*

*Тварина лінивець спить 14 годин на добу. Скільки годин за добу лінивець веде активний спосіб життя?*

3) обґрунтування різних варіантів правильних відповідей;

*Мама дає доньці до школи сніданок у харчовій скриньці. Її довжина 1 дм 2 см. Які сосиски вмістяться у скриньці?*



4) пояснення неочевидності відповіді тощо.

*У Галинки є 12 гривень. Які товари може купити дівчинка?*



Ураховуючи інтерес сучасних дітей до різноманітних інтерактивних занять, на завершальному етапі вивчення логічно завершеного блоку навчального матеріалу практикують квести (аналоги рольової гри) і навчальні проекти. Ці форми організації навчальної діяльності учнів володіють значним пізнавальним і розвивальним потенціалом. Наближення таких форм активності до конкретної навчальної ситуації забезпечує система завдань, які подаються у нетипових формулюваннях — вони ніби залучають дітей до життєвої справи, не пов'язаної безпосередньо зі звичним навчанням. Однак, основна мета такого виду діяльності полягає в залученні дітей до переосмислення свого навчального досвіду, доповнення його необхідними компонентами, використання в змінених навчальних умовах. Наведемо приклад завдання-квесту, вміщеного в проекті підручника математики для 4-го класу [150] (рис. 3.1).

Дізнайся, як сім'я Петренків провела вихідний день.

- 1** Андрійко, його сестричка Олеся, мама й тато вирішили вихідного дня відвідати цікаві місця у своєму місті. Спочатку вирушили до музею. З'ясуй за вартістю квитків, який музей відвідала сім'я Петренків, якщо за вхідні квитки для дорослих заплатили по 60 грн, а для дітей — по 50 грн.



Музей води (м. Київ)

- 1) Музей історії Києва — 150 грн за всі квитки.
- 2) Музей авіації — 200 грн за всі квитки.
- 3) Музей книги і друкарства — 60 грн за всі квитки.
- 4) Музей води — 220 грн за всі квитки.

- 2** Після екскурсії родина сіла на трамвай і поїхала до кінотеатру. Трамвай рухався зі швидкістю 30 км/год і доїхав до кінотеатру за 40 хв. При цьому на кожній із 5 проміжних зупинок трамвай стояв по 2 хв. Визнач відстань від музею до кінотеатру.

- 3** З'ясуй, скільки грошей витратила сім'я на квитки до кінотеатру, якщо квиток для дорослого коштував 85 грн, а для дитини — удвічі менше.

- 4** Батьки виділили дітям на кишенькові витрати п'яту частину вартості всіх придбаних за день квитків. З'ясуй, скільки грошей одержала на кишенькові витрати кожна дитина, якщо брат із сестрою домовилися виділені батьками кошти поділити порівну.

Рис. 3.1. Математичний квест

Щодо навчальних проєктів, то їх вважають найефективнішим засобом розвитку і виявлення компетентності учнів. Хоча в класифікації навчальних проєктів зазначений монопредметний вид такої форми діяльності, у практиці початкового навчання найпоширенішими є міжпредметні проєкти, які мають більший потенціал для інтегрування навчального досвіду учнів.

Спільним для навчальних квестів і проектів є наявність матеріалу із різних змістових ліній навчальної програми; у них описується знайома дітям життєва ситуація; вони потребують під час виконання аналізу умови й пошуку деяких необхідних для розв'язування даних; спонукають до самостійного прийняття практично виваженого рішення. Такі характеристики дозволяють з'ясувати, чи може дитина під час виконання завдань застосувати не лише досвід діяльності, сформований у межах предмета, а й загальнопредметні уміння. Зазначене дає підставу вважати, що уведення у процес навчання компетентнісно орієнтованих завдань сприятиме виявленню сформованості предметної та ключових компетентностей на рівні, відповідному вимогам циклу навчання у Державному стандарті.

В умовах масової початкової школи доцільним і усталеним є груповий контроль навчальних досягнень учнів. Таку назву ця форма оцінювання одержала у зв'язку з охопленням спільними для всіх контрольними інструментами (матеріалами, завданнями) цілої групи дітей, найчастіше — всього класу. Незважаючи на те, що діти отримують однакові завдання, під час аналізу їх виконання з'ясовується рівень навчальних досягнень кожного учня окремо, так само окремо стосовно кожної дитини приймається рішення про коригування та планування її подальшого навчального поступу. Така форма контролю організовується для підсумкового тематичного діагностування результатів навчання переважно в письмовому вигляді. Про укладання таких робіт окремо зазначимо в наступному розділі монографії, а наразі зупинимось на менш поширеному методі контролю — тестовій роботі (дидактичному тесті). Таку роботу в дидактиці початкової освіти ще називають тестом навчальних досягнень — стандартизовану методику перевірки результатів учіння, яка дозволяє достатньо точно за мінімальних витрат часу одержати загальну картину успішності учня, класу, школи; зібрати дані про стан системи початкової освіти у цілому, про її якість.

Підсумкові тестові роботи використовуються на етапі перевірки засвоєних знань, умінь і навичок з метою забезпечення об'єктивного оцінювання результатів за певний період навчання (на кінець вивчення теми, розділу, курсу), а також коригування ходу учіння школярів. Такі роботи використовують не лише для тематичного контролю навчальних досягнень учнів, а й для державної підсумкової атестації.



Важливим є зауваження польського дидакта Ч. Куписевича щодо відмінності дидактичного тесту від традиційної перевіркової письмової роботи: «вміщені до дидактичного тесту запитання є запитаннями замкненими, такими що обмежують свободу відповіді учня, вони полягають або в доповненні наявних у тексті пропусків, або у виборі правильної відповіді серед кількох неповних чи помилкових [151, с. 31]». Ми цілком поділяємо такий коментар, оскільки, по-перше, наявність у тестових завданнях варіантів відповідей обмежують дитину наданими рамками; по-друге, такий формат завдань неприйнятний для застосування творчого або варіативного підходу до їх виконання.

Провідна функція дидактичного тесту, як і будь-якої іншої підсумкової роботи полягає у встановленні зв'язків між запроєктованими, реалізованими і досягнутими результатами, які визначають освітні програми і Державний стандарт. Це робота, якою завершується певний етап навчання, тому в основу відбору змісту навчального матеріалу для побудови тесту, покладають вимоги щодо реалізації змістових ліній навчальних програм, а складність завдань відповідає рівню засвоєння, згідно з яким визначені очікувані та обов'язкові результати навчання.

Під час розроблення тематичної роботи у вигляді дидактичного тесту дотримуються низки специфічних вимог до структури, змісту, оброблення її результатів. Технологія створення такої роботи передбачає визначення об'єктів оцінювання; конкретизацію навчальних цілей; складання таблиці-матриці з відображенням тематичної репрезентативності тесту; конструювання тестових завдань з варіантами відповідей у закритих тестах, характеристик відповідей у відкритих; побудову композиції тесту в цілому; визначення форми фіксування відповідей; розроблення інструкції для учня; обґрунтування програми оцінювання результатів роботи, побудову шкали оцінювання.

До дидактичних тестів, як і до інших вимірників, висувається низка вимог. Найсуттєвішими характеристиками тестів для підсумкового контролю навчальних досягнень учнів є такі.

1. Валідність — відповідність перевіркового матеріалу цілям контролю. У зв'язку з цим провідною метою підсумкової роботи є забезпечення об'єктивного оцінювання освітніх результатів на завершенні етапу вивчення теми або навчання.

2. Надійність — стійкість результатів тестування при багаторазовому використанні контрольного матеріалу, їх незалежність від

випадкових факторів. У підсумкові роботи включають завдання, які адекватно відображають вимоги чинних нормативів до рівня навчальних досягнень учнів.

3. Репрезентативність — властивість вибіркової сукупності репрезентувати параметри основної сукупності, значимі з точки зору завдань дослідження. Контрольний матеріал тестів відповідає вимогам освітньої програми стосовно рівня засвоєння очікуваних результатів.

4. Стандартизованість — уніфікована процедура проведення і підведення підсумку тестування. Учні забезпечуються рівними умовами контролю; тестова оцінка повинна бути однозначною і відтворюваною, не повинна піддаватися зовнішньому впливу [138].

Складниками дидактичного тесту є: тестові завдання (тестовий зошит для учня); процедура проведення (тестування); обробка результатів. Тестовий зошит складається із системи завдань певного предметного змісту, специфічного типу і форми, впорядкованих у міру зростання складності та в кількості, обмеженій визначеним часовим проміжком [51].

Згідно з типологією тестів за рівнями засвоєння знань В.П. Беспалька [52], до підсумкової роботи включають тестові завдання різних рівнів.

Тестовими завданнями першого рівня передбачається ідентифікація елементів навчального матеріалу, що контролюється. В них визначена мета, ситуація і дії для виконання учнем, який повинен прийняти рішення про відповідність таких компонентів структурі завдання. Його показниками є уміння упізнати, розрізнити окремі об'єкти вивчення, подані в готовому вигляді, а саме: окремі поняття, їх ознаки, дії, правила, формули, моделі, а також окремі об'єкти доволі простої дійсності. До ознак рівня належить також уміння виконати найпростіші операції за зразком.

Завданнями другого рівня передбачені репродуктивні дії учнів у ході виконання. Це типові завдання, що вимагають точного або близького відтворення засвоєної навчальної інформації. Репродуктивна діяльність відбувається шляхом виконання способу дії за зразком, алгоритмом або правилом. Показники цього рівня — уміння описати вивчені об'єкти, назвати їх спільні і відмінні ознаки, властивості, сформулювати правила, закони і залежності, використовувати предметну термінологію; виконати завдання за зразком у типовій ситуації.

У завданнях третього рівня задається мета, але не уточнюється ситуація, у якій вона може досягатися. Їх суттєвою ознакою є уміння застосувати здобуті знання у практичній діяльності. Продуктивна діяльність учня здійснюється на основі перетворення раніше засвоєних знань у відомі способи діяльності.

Тестовими завданнями четвертого рівня передбачається творчий підхід до його виконання. Їх характерні властивості — упевнене (вільне) володіння навчальним матеріалом; уміння комбінувати засвоєні елементи навчальної інформації і способи діяльності для одержання чогось нового, для розв'язування творчих задач, проблем; уміння обрати із кількох відомих алгоритмів необхідний для виконання конкретного творчого завдання [137].

Контроль навчальних досягнень на засадах компетентнісного підходу передбачає оцінювання досвіду творчої діяльності молодшого школяра, його ціннісні ставлення. Водночас із традиційною для початкового курсу математики навчальною діяльністю контролю підлягають результати творчої діяльності — портфоліо учня, виконаний індивідуальний або груповий навчальний проект, колективна творча справа тощо. У такому разі під час оцінювання доцільним для початкової школи буде вербальне взаємооцінювання і самооцінювання. Для їх реалізації учнями й учителем спільно виробляються критерії, в яких визначальною є здатність учня застосовувати здобуті знання і вміння у різних життєвих ситуаціях.

Найбільш ефективною формою контролю й оцінювання, зорієнтовану на продукт навчання, нині вважають портфоліо. Поняття «портфоліо» запозичено в освіту з галузі бізнесу. Воно означає перелік (коротке портфоліо) або збірку (розгорнуте портфоліо) виконаних робіт і напрацювань певної особи або компанії.

Учніське портфоліо визначимо як колекцію робіт, яка демонструє індивідуальне зростання учня, його досягнення в освітньому процесі за певний період навчання. З дидактичної точки зору — це форма організації продуктів навчально-пізнавальної діяльності школяра, а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел, призначених для аналізу, кількісної і якісної оцінки рівня досягнень конкретного учня й подальшої корекції навчання [152].

На відміну від звичних засобів контролю результатів навчання, портфоліо містить об'єктивніші дані, які показують різнобічну ді-

яльність учня: його участь у гуртковій роботі, у суспільно—корисних справах, в олімпіадах, навчальних проектах. Такий зміст портфоліо дозволяє школяреві не лише самоствердитись у колективі ровесників, а й усвідомити свої можливості, визначити пріоритети, спланувати подальше навчання.

Основними характеристиками учнівських портфоліо є такі: відображають освітні результати учнів відповідно до нормативних документів; зосереджені як на навчальному процесі, так і на сформованих компетенціях; засвідчують володіння різними способами діяльності; містять роботи, які демонструють використання різноманітних методів і прийомів навчання; включають зразки робіт і зафіксовані результати оцінювання цих робіт самим учнем, учителем, батьками.

Особливе значення у характеристиці портфоліо має його властивість відображати динаміку розвитку особистості учня по відношенню до виявлених результатів; його ставлення до навчання; результати самореалізації; особливості загальної культури, властивості інтелекту; індивідуальні можливості, здатності й інтереси; рівень рефлексії і самооцінювання власної діяльності [153]. Це дозволяє реалізувати ідею компетентісно спрямованого навчання, оскільки в процесі створення портфоліо стимулюється суб'єктна активність молодшого школяра.

Сутнісними ознаками учнівських портфоліо є такі:

відображають освітні результати учнів відповідно до нормативних документів;

зосереджені як на навчальному процесі, так і на сформованих компетентностях;

містять роботи, які демонструють використання різноманітних методів і прийомів навчання;

включають роботи учнів і зафіксовані результати їх оцінювання самим школярем, учителем, батьками [154].

Учніське портфоліо використовується для доповнення результатів традиційних форм контролю й оцінювання навчальних досягнень, оскільки містить об'єктивні дані, які засвідчують різнобічну діяльність учня — його участь у гуртковій роботі, у суспільно-корисних справах, в олімпіадах, навчальних проектах.

Учніські портфоліо особливо актуальні з огляду на те, що учня визнано головним учасником освітнього процесу. Хоча ця форма контролю найчастіше застосовується в основній і профільній школах,

проте, зважаючи на необхідність реалізації ідеї наступності у навчанні, виникає потреба ознайомити зі способами укладання портфоліо й молодших школярів [155].

Педагогічні цілі створення портфоліо у початковій школі можуть бути такими:

- стимулювати навчально-пізнавальну активність учня;
- формувати у нього мотивацію учіння;
- заохочувати до самостійної пізнавальної творчої діяльності;
- розширювати можливості навчання і самонавчання;
- виробляти навички самоконтролю й самооцінювання;
- формувати вміння учитися (ставити мету, планувати й організувати власну діяльність);
- виховувати відповідальність, обов'язковість, охайність у роботі, впевненість у власних можливостях;
- здійснювати соціалізацію учня.

Залежно від мети створення портфоліо бувають різних видів: портфоліо-власність, портфоліо-звіт, портфоліо презентації та ін.

За змістом прийнятними для початкової школи є такі види учнівських портфоліо:

- портфоліо досягнень. Спрямоване на підвищення власної значущості учня і відзначення його успіхів. Передбачає колекцію матеріалів, яка відображає рівень володіння учнем знаннями й уміннями з певного предмета, досвід творчої і соціальної діяльності. Укладається із грамот та інших відзнак за навчальні досягнення, дипломів за участь у культурно-масових заходах, подяк, медалей, сертифікатів участі в олімпіадах та конкурсах тощо;
- портфоліо розвитку. Розкриває динаміку особистісного розвитку учня, допомагає простежити результативність його діяльності в кількісному і якісному вимірах. Містить матеріали, які відображають прогрес школяра в освітньому процесі. Це достовірне ілюстрування успіхів і проблем, необхідне для постановки педагогічної мети щодо індивідуального просування школяра в подальшому навчанні. До портфоліо добираються самостійні роботи для формувального оцінювання, тематичні й творчі роботи учня (перекази, твори, малюнки, поробки тощо), які демонструють зміни в розвитку протягом визначеного терміну (місяця, семестру, навчального року, всього навчання у початковій школі);

- портфолію теми. Показує роботу учня у процесі вивчення певної теми, отже, його зміст безпосередньо залежить від конкретних цілей вивчення предмета. До портфолію вносяться завдання за темою, виконані учнем в урочний та позаурочний час; завдання, які виконані самостійно поза навчальною програмою (наприклад, підвищеної складності); виготовлені учнем наочні посібники за темою; копії текстів, дібраних і прочитаних учнем у процесі вивчення теми; роботи з інших предметів, у яких учень зміг застосувати набуті знання і вміння з цієї теми, описи практичних ситуацій; матеріали тематичної перевірки навчальних досягнень; оцінки за кожну виконану роботу; листки самоконтролю з описом того, що учень не розуміє з даної теми; висновки, зроблені під час контролю з боку батьків;
- портфолію проєктної діяльності. Демонструє мету, хід і результат розв'язання проблеми під час роботи над навчальним проєктом. Складається з візитної картки проєкту із зазначенням творчої теми, задуму, мети; листка планування проєкту; критеріїв оцінювання проєктної діяльності; дібраних матеріалів за проблемою; матеріалів презентації результату [34].

Таким чином, учнівські портфолію будь-якого виду є одночасно формою, процесом організації і технологією роботи учня з продуктами його пізнавальної, творчої, дослідницької і проєктної діяльності, призначеними для публічного показу, аналізу, оцінювання, розвитку рефлексії, усвідомлення результатів власної роботи.

Учнівські портфолію не мають сталої, остаточно визначеної структури. У першу чергу вона залежить від мети створення. Оскільки портфолію нами розглядається як форма контролю й оцінювання індивідуальних досягнень молодших школярів, то провідною метою буде — простежити динаміку розвитку учня у навчальному процесі та його результативність. Отже, структура портфолію може складатися з таких розділів: «Мій портрет» (самопрезентація); «Скарбничка» (інформація); «Творчий доробок» (робочі матеріали); Досягнення (матеріали, які демонструють успіхи учня).

Перший розділ — «Мій портрет» — містить інформацію про автора портфолію, його ставлення до навчання і до себе самого. Може включати рубрики: «Моя сім'я», «Мої друзі», «Світ моїх захоплень», «Мій клас» тощо. До розділу можна віднести анкети, фотографії, малярки, «асоціативні павутинки», есе тощо.

До «Скарбнички» входять готові матеріали інших авторів, дібрані учнем самостійно й використані під час створення портфоліо, — інформаційні довідки, художні або публіцистичні тексти, пам'ятки, схеми, вирізки з журналів, статті з Інтернету, ілюстрації, ксерокопії документів, статистичні дані тощо. Одна частина дібраної інформації може використовуватись у роботі, інша — перейти до «архіву».

Розділ «Творчий доробок» укладається з матеріалів, безпосередньо пов'язаних із призначенням портфоліо й особисто створених учнем. Це його творче надбання — плани, щоденники спостережень, описи дослідів, самостійно створені таблиці чи діаграми, результати тематичних і підсумкових контрольних робіт або самі роботи, малюнки, авторські твори, буклети тощо. Матеріали цього розділу доповнюються стислим коментарем про процес і мету його створення й позначаються датою заповнення.

До розділу «Досягнення» учень вміщує матеріали, які відображають найвагоміші результати його праці, підтверджують успіхи.

Отже, великі блоки матеріалів об'єднуються у розділи; у межах кожного розділу виділяються рубрики. Кількість розділів і рубрик, а також їх тематика можуть бути різними й обираються у кожному окремому випадку.

У початковій школі структуру портфоліо допомагає визначати вчитель; це не стільки пов'язано з недостатнім досвідом молодшого школяра, як із необхідністю одержати необхідну для роботи педагога інформацію. Учитель виконує роль координатора — він зорієнтовує учня на такий зміст, що якнайкраще відобразить рівень його інтелектуального, комунікативного, творчого розвитку, а також володіння різноманітними способами діяльності під час створення освітнього продукту.

- У зв'язку з цим, до започаткування портфоліо педагог з'ясовує:
- чи придатний певний етап навчального процесу для роботи з такою формою контролю;
  - якими мають бути вимоги до портфоліо, щоб на основі його матеріалів визначити прогрес учня у навчанні;
  - чи є можливість і бажання додатково витратити час на консультації для кожного учня, давати коментарі щодо їхньої роботи;
  - які матеріали з даного курсу будуть обов'язковими в портфоліо, а які — учень обиратиме сам;

- яких умінь, необхідних для організації портфоліо, бракує в учнів, як компенсувати цей брак;
- скільки часу необхідно витратити для роботи на кожному етапі організації портфоліо;
- які критерії запропонувати учням для успішного виконання роботи та її презентації;
- коли і в який спосіб буде відбуватися презентація портфоліо;
- яким буде подальше використання учнівських робіт.

Учнівське портфоліо є власністю учня, тому він бере безпосередню участь у прийнятті рішення про його зміст і переміщення матеріалів з одного розділу в інший. Оскільки це важливий мотивуючий фактор навчання, то за будь-якої структури він організовується таким чином, щоб школяр найповніше продемонстрував свій прогрес.

Організація роботи над укладанням портфоліо відбувається за такою схемою:

1. Мотивація до створення портфоліо.
2. Визначення мети створення портфоліо і його виду.
3. Планування змісту портфоліо, формулювання назв розділів.
4. Визначення обов'язкової частини портфоліо відповідно до його мети.
5. Вироблення критеріїв оцінювання портфоліо.
6. Визначення способу презентації доробку.
7. Виконання роботи.
8. Публічна презентація портфоліо, оцінювання.

Важливо, щоб у процесі організації портфоліо учень навчався самостійно відбирати необхідні матеріали, вносити їх до відповідних розділів. Він повинен докласти зусилля, оскільки більшу педагогічну вартість має осмислення школярем своїх досягнень.

Це саме стосується й оцінювання самого портфоліо. Ним передбачається аналіз й оцінювання процесу й характеру роботи над доробком за визначеними спільно в класі критеріями. Оцінюванню можуть підлягати окремі рубрики, всі розділи, остаточний варіант портфоліо, його презентація. Критерії оцінювання мають бути відомі учню, узгоджені з ним.

Таким чином, портфоліо як форма контролю й оцінювання досягнень учнів впливає на освітній процес — вона не лише адекватно відображає реальні досягнення дитини, а й водночас забезпечує під-



**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

вищення якості навчання. Педагогічна цінність такої форми полягає в особливих можливостях забезпечити активність, емоційність, цілеспрямованість і відповідальність учнів у навчальній діяльності; створити сприятливі умови для осмислення ними мотивів, цілей і прийомів навчання; розширити й поглибити сферу застосування навчального досвіду. Представлені вимоги до організації учнівського портфоліо дозволяють удосконалити процес контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів.

Узагальнимо зазначене щодо взаємоузгодженості й взаємовідповідності компонентів контрольно-оцінювальної діяльності у початковій школі в табличному вираженні (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Компоненти контрольно-оцінювальної діяльності  
в початковій школі**

Вид контролю	Об'єкти контролю	Форма контролю	Методи контролю	Спосіб оцінювання
Формувальний (відстежується процес формування компонентів змісту освіти)	Очікувані результати навчання (відповідно до етапу формування)	Індивідуальний Самоконтроль Взаємний контроль	Спостереження Усне запитання Вивчення учнівських робіт Учнівське портфоліо	Критеріальне вербальне
Підсумковий (тематичний, річний)	Очікувані результати навчання; обов'язкові результати навчання (відповідного рівня)	Індивідуальний Груповий (фронтальний)	Вивчення учнівських робіт Учнівське портфоліо	Критеріальне бальне (12-бальна шкала) або/та рівневе
Державна підсумкова атестація	Очікувані та обов'язкові результати навчання	Груповий (фронтальний)	Вивчення учнівських робіт	Критеріальне рівневе

Особливою формою контролю й оцінювання результатів навчання є моніторинг навчальних досягнень учнів. Практика дослідження якості початкової освіти в нашій країні нині переважно спирається на збір адміністраціями шкіл або органами управління освітою статистичних даних про рівні виконання учнями підсумкових контроль-

них робіт, рідше — на дані моніторинрів результатів навчання учнів з окремих предметів. Зібрана інформація здебільшого подається в кількісному вимірі, що не дозволяє здійснити об'єктивний аналіз якісних показників навчальних досягнень учнів на різних етапах навчання, з'ясувати позитивні та негативні фактори впливу на них, скоригувати педагогічні дії щодо їх поліпшення.

Вивчення інформації стосовно використання моніторингу навчальних досягнень учнів у загальній середній освіті показує, що цю проблему досліджують вітчизняні педагоги — В.Ю. Биков [1], Л.С. Ващенко [156], Ю.О. Жук [156], [157], О.І. Локшина [158], Т.О. Лукіна [4], [130], О.І. Ляшенко [130], [159], Ю.А. Романенко [160] та ін. Автори визначили функції моніторингу як однієї із форм педагогічного супроводу, що дозволяє системно відстежувати якість навчального процесу та його результатів. Перелік і зміст цих функцій — інформування, діагностування, контролю, зворотного зв'язку, коригування, прогнозування — дозволяє припустити, що моніторинг якості навчальних досягнень молодших школярів може забезпечити не лише одержання достовірної інформації про їх рівень, а й можливості для з'ясування стану реалізації цілей початкової освіти, у тому числі спрямованих на особистісний розвиток учнів; визначити об'єкти, які потрібно коригувати й удосконалювати.

Освітні системи різних країн регулярно долучаються до міжнародних порівняльних досліджень (моніторинрів) якості освіти за міжнародними програмами та проектами, як то: Program for International Student Assessment (PISA), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), и Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), International Assessment of Educational Progress (IAEP), Second Information Technology in Education Study (SITES), Civic Education (CIVICS). Метою цих заходів визначено зокрема отримання об'єктивної інформації про наявний стан системи освіти, а також прогнозування її розвитку. Проте в початковій школі нашої країни подібне дослідження проводилось лише раз і торкалося вивчення рівня засвоєння учнями 4-х класів математики й природознавства (TIMSS-2007). Водночас, аналіз результатів цього моніторингу дозволив зробити деякі важливі висновки, які були надалі враховані під час оновлення нормативної бази початкової освіти та її реалізації у навчальному процесі. Зупинимось на цьому детальніше.

У моніторингу українські школярі засвідчили рівень навчальних досягнень з математичної і природознавчої освіти нижчий за середній, — це пов'язано з тим, що вони володіють переважно фактологічними знаннями, умінням їх застосовувати в подібних ситуаціях, можуть відтворити основні ознаки понять, зробити найпростіші узагальнення вивченого навчального матеріалу, розуміють суть основних законів і закономірностей, розпізнають прояви природних явищ і процесів, уміють розв'язувати найпростіші задачі, проте, недостатньо володіють умінням застосовувати знання у частково змінених умовах, уміннями пошукового і дослідницького характеру, особливо у плануванні експерименту й узагальненні та інтерпретації одержаних результатів, здатністю до пошуку нестандартних підходів у розв'язанні проблем, досвіду роботи з інформацією, поданою у таблицях і на діаграмах. Стало зрозумілим, що однією із суттєвих проблем вітчизняної школи є недостатня сформованість у молодших школярів уміння застосовувати набуті знання в практичних або життєвих ситуаціях. Отже, потенціал початкової школи полягає у реалізації особистісно зорієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів до навчання.

Проведений аналіз зазначеного дослідження призвів до деяких змін у вітчизняній початковій школі. Насамперед це стосується оновлення нормативних документів. Так, нова редакція Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.) ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів, її головною ознакою стало чітке визначення результативної складової засвоєння навчального матеріалу. У змісті кожної освітньої галузі стандарту — «Мови і літератури», «Математика», «Суспільствознавство», «Природознавство», «Здоров'я і фізична культура», «Технології», «Мистецтво» — визначено мету навчання, яка пов'язана з формуванням у молодших школярів ключових і предметних компетентностей, необхідних для особистісно-соціального та інтелектуального розвитку, здатності самостійно діяти. Структурними компонентами компетентностей у стандарті, як і в аналогічних документах інших країн Європи, визначені знання, вміння, навички, досвід діяльності, ціннісні ставлення. Результати навчання подаються в категоріях компетентнісної моделі освіти, тобто увагу більшою мірою зосереджено на формуванні досвіду діяльності, а не нарощуванні обсягу знань.

Сталися певні зміни й у змісті навчання освітніх галузей. Опишемо їх на прикладі галузі «Математика». Уперше у вітчизняній початковій школі введено розділ «Робота з даними». Його завдання — ознайомити молодших школярів на практичному рівні зі способами подання інформації; вчити читати і розуміти, знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в різний спосіб, використовувати дані для розв'язування практично зорієнтованих задач. Навчальний матеріал цього розділу дозволяє формувати в учнів первинні уявлення про деякі способи обробки даних спостережень за навколишнім світом. Матеріал поданий у вигляді основних інформатичних понять і фактів, які формуються шляхом розгляду конкретних ситуацій і використання міжпредметної змістової інформації. Уміння працювати з даними значною мірою впливає на здатність розв'язувати математичні сюжетні задачі. Згідно із поширеною в нашій країні методикою роботи над задачею процес її розв'язування передбачає передусім аналіз тексту — виділення умови і запитання; визначення величин, що входять до задачі (дані та шукані), встановлення зв'язків між ними. Від якості опрацювання цього етапу надалі залежить пошук розв'язування і правильність розв'язку задачі.

Під час вивчення результатів міжнародного дослідження, а також щорічного виконання молодшими школярами підсумкових контрольних робіт помічено, що більшість учнів, які мають помилки у розв'язуванні сюжетних задач, стикаються із проблемами саме на етапі аналізу змісту. Пошук шляхів подолання такої проблеми призвів до змін у навчальній програмі з математики для 1—4 класів — введено підрозділ «Загальні прийоми розв'язування задач», чим посилено увагу до формування в учнів вміння виконувати змістовий і логічний аналіз тексту задачі.

Результати моніторингу показали, що наявні труднощі у виконанні письмових завдань в українських школярів пов'язані не стільки з низьким рівнем сформованості математичних або природознавчих знань і умінь, як загальнонавчальних, зокрема, вміння визначати в тексті головне, будувати аналітичні судження, викладати думку письмово тощо. Звичка наших учнів діяти в знайомих умовах, за певним зразком або за відомим алгоритмом зумовлює утруднення під час виконання творчих завдань, коли необхідно актуалізувати й застосувати набутий навчальний досвід для вирішення задачі, яка може трапитись у реальному житті.

Одним із шляхів подолання такої проблеми ми вважаємо урізноманітнення видів навчальної діяльності учнів. Для цього необхідно змістити акценти в навчанні від простого засвоєння пізнавальної інформації, наданої вчителем, на процес її самостійного здобування, на пошук і відкриття нового знання та його практичного застосування. Така ідея була реалізована під час створення лінійки підручників математики для початкової школи авторами С.О. Скворцовою і О.В. Онопрієнко [161], [162], [163].

На старті впровадження Концепції НУШ в Україні було проведено загальнодержавне моніторингове дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів 2017 року», в якому ми брали безпосередню участь (додаток В). Його метою стало з'ясування стану навчальних досягнень випускників початкової школи напередодні впровадження Концепції НУШ та відстеження в майбутньому змін, що матимуть місце за результатами її реалізації.

Під час побудови програми моніторингу були обрані найбільш показові характеристики, сформованість яких значною мірою забезпечує спроможність учня засвоювати зміст різних навчальних дисциплін, а саме: ключові компетентності — спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами й математична компетентність. Спілкування державною мовою у моніторингу було потрактовано як «здатність учня (учениці) спілкуватися з людьми різного віку і статусу, розуміти й відтворювати сприйняту на слух і прочитану інформацію, змістовно й грамотно висловлювати свої думки в усній і письмовій формах, вільно володіти мовою для розв'язання життєвих завдань і проблем; математична компетентність — як здатність учня (учениці) застосовувати до розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач досвід математичної діяльності, заснований на математичних знаннях, умінях і навичках; розпізнавати проблемні ситуації, які можна розв'язати математичними методами; створювати математичні моделі процесів навколишнього світу із застосуванням математичних методів; логічно міркувати; усвідомлювати важливість математики для пізнання навколишнього світу [164]».

Моніторинг якості початкової освіти в межах цього дослідження розглядався як виявлення рівня досягнення учнями результатів, ви-

значених Державним стандартом початкової загальної освіти (2011 р.); залежності рівня навчальних досягнень учнів від характеристик навчального й позанавчального середовища. Виявлення рівня навчальних досягнень учасників дослідження здійснювався за допомогою предметних тестів із читання й математики. Додатковим джерелом інформації про якість початкової загальної освіти стала інформація про контекст навчання (навчальне в межах школи й позанавчальне середовища). Ця інформація збиралася шляхом опитування з використанням анкет для учнів та вчителів [164].

Результати моніторингу були оприлюднені на сайті головного його організатора і виконавця — Українського центру оцінювання якості освіти. Важливим наслідком моніторингу для педагогічної теорії, зокрема сфери контрольно-оцінювальної діяльності, вважаємо встановлення взаємозв'язків між визначеними нормативними документами ймовірними результатами навчання і технологічними можливостями щодо їх вимірювання, відображеними в специфікації тестів. Найсуттєвішими для практики початкової освіти, на нашу думку, є реалізовані в цьому дослідженні дидактико-методичні підходи до розроблення інструментарію вимірювання результатів навчання, технологія укладання його в систему, що являє собою тест досягнень. Це, зокрема, структура тесту; його довжина; формати завдань і їх кількісний розподіл за типами; опис змістового наповнення секцій з читання і математики; когнітивні характеристики тестових завдань; психометричні характеристики тесту тощо. Всі ці аспекти мають яскраво виражене прикладне значення і можуть бути використані під час укладання підсумкових діагностувальних робіт, особливо — державної підсумкової атестації. Досвід участі у цьому дослідженні був нами використаний під час розроблення навчального контенту для пілотних шкіл, які працюють у межах всеукраїнського експерименту з пілотування Державного стандарту початкової освіти (2018 р.).

Таким чином, навіть незначний досвід участі українських педагогів і школярів у міжнародному та загальнодержавному моніторингах став поштовхом для прогресивних змін у змісті освіти та його реалізації в практиці початкової освіти. Активне долучення до подібних проєктів сприятиме удосконаленню методів, організаційних форм, засобів навчання і контролю його результатів. Поєднання в контрольно-оцінювальній діяльності учасників освітнього процесу різних

форм, методів і засобів дозволить точніше виявити динаміку розвитку молодшого школяра, сприятиме підвищенню мотивації та інтересу учнів до навчання, збагатить практику діяльності вчителя, позитивно вплине на якість освітніх послуг.

### **Висновки до розділу 3.**

Ретроспективний аналіз становлення контрольно-оцінювальної діяльності у вітчизняній системі освіти дозволив виявити суттєві позиції, які вплинули на формування такого виду діяльності в сучасній парадигмі функціонування початкової школи. Сформульовано концептуальні положення, важливі для вимірювання навчальних досягнень: дидактичне забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів впливає на реалізацію освітнього процесу та на його якість; здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів відбувається в чіткій відповідності до змісту навчальної діяльності; дидактико-методичне забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів повинно передбачати педагогічні ресурси, спрямовані на формування як нормативно визначених навчальних результатів, так і особистісних надбань здобувачів освіти; реалізація особистісно орієнтованої парадигми освіти в контрольно-оцінювальній діяльності виявляється у процесі визначення результатів навчання вчителем і самооцінюванні своїх результатів учнями; система засобів контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів покликана максимально забезпечувати індивідуальний підхід до кожної дитини; формування в учнів умінь, пов'язаних із самоконтролем і самооцінюванням є обов'язковим складником навчальної діяльності; для забезпечення об'єктивності в контрольно-оцінювальній діяльності учасників освітнього процесу необхідний дидактичний інструментарій, створений на основі стандартизованих вимог, які усталились у міжнародному досвіді освітніх вимірювань; ефективність педагогічного супроводу контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів залежить від професійної компетентності вчителя.

Уточнено означення перевірки навчальних досягнень як системи дій і операцій, необхідних для визначення засвоєних учнями компонентів змісту освіти, тенденцій у їх розвитку; оцінювання навчальних досягнень як процедури формування кількісної та якісної характе-

ристики досягнутих у навчанні результатів; інструментарію контролю й оцінювання досягнень як опису дидактичних елементів змісту навчання, що відображають певний рівень їх засвоєння, укладених у цілісну систему контролювальних завдань, підпорядкованих певній дидактичній меті й призначених для дослідження ступеню її досягнення; вимірювання досягнень як визначення рівня здобутих учнем результатів виконання перевірних завдань незалежно від результатів інших дітей.

Обґрунтовано засадничі ідеї формувального оцінювання — відстежувати динаміку навчального поступу дитини й виявляти етап, на якому відбувається перехід на якісно новий рівень засвоєння навчального змісту, а також мету підсумкового контролю — здобути дані про рівень засвоєння учнями змісту освіти в межах розділу або циклу навчальних тем. Для цього оформлено процедуру підготовки діагностувальних завдань у систему послідовних взаємопов'язаних дій, що реалізуються на різних етапах процесу освоєння елементу змісту освіти. Розроблено перелік об'єктів формувального і підсумкового контролю й оцінювання результатів навчання у Новій українській школі з мовно-літературної, математичної і природничої галузей; вбудовано їх ієрархію.

Розкрито сутнісні характеристики, розроблено змістове наповнення та організаційне забезпечення реалізації функцій контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів у межах системи уроків у взаємозв'язку з логікою розгортання процесу навчання та особливостями змісту й перебігу його етапів.

Узагальнено характеристики рівнів навчальних досягнень у проекції на зміст початкової освіти. Науково обґрунтовано й розроблено загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи, в яких відображений рівень сформованості компонентів знань і умінь учнів; характеристики формування суджень і комунікування; здатність дитини до навчання і розвитку, автономність і відповідальність.

Розроблено показники вимірювання суб'єктних надбань особистості учня, які є значущими для сучасної інтерпретації навчальних досягнень. До їх числа віднесено характеристики навчальної поведінки; особливості засвоєння навчального матеріалу; володіння способами роботи з навчальним матеріалом, які залежать від особливостей психічних процесів і впливають на характер відтворення, повторення,



застосування знань; організація учнем своєї самостійної роботи в класі, групі, парі.

Основні положення змісту розділу відображено в авторських публікаціях [25], [33], [34], [35], [61], [63], [64], [70], [74], [77], [78], [82], [92], [100], [112], [123], [132], [142], [143], [148], [149], [150], [154], [155], [161], [162], [163].

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ У РОЗДІЛІ ДЖЕРЕЛ**

1. Биков В. Ю., Жук Ю. О., Богачков Ю. М. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Інтернет-технологій: монографія. Київ, 2008. 128 с.
2. Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль качества учебных достижений в образовании: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Донской гос. технич. ун-т. Ростов н/Д, 2003. 458 с.
3. Кузнецова М. И. Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников как фактор повышения качества образования: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Институт стратегии развития образования РАО. Москва, 2017. 515 с.
4. Лукіна Тетяна. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. Київ, 2006. 128 с.
5. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: монографія / за ред. Ляшенка О. І. Київ, 2013. 160 с.
6. Шкільний О. В. Основи теорії та методики оцінювання навчальних досягнень з математики учнів старшої школи в Україні: монографія. Київ, 2015. 424 с.
7. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва, 1989. 560 с.
8. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. Київ, 2000. 192 с.
9. Зайченко І. В. Педагогіка: підручник. Київ, 2016. 608 с.
10. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва, 1980. 96 с.
11. Малафіїк І. В. Дидактика: Навчальний посібник. Київ, 2009. 406 с.
12. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: Підручник. Київ, 2012. 504 с.

13. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва, 1985. 45 с.
14. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учеб. пособие. Москва, 2000. 329 с.
15. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. Москва, 1996. 208 с.
16. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. Москва, 2005. 240 с.
17. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. Київ, 2013. 592 с.
18. Репкин В. В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск, 1977. 288с.
19. Репкин В. В., Репкина Г. В., Заика Е. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 1995. №1. С. 13—24.
20. Скрипченко О. В., Падалка О. С., Скрипченко Л. О. Психолого-педагогічні основи навчання: навч. посібник. Київ, 2003. 328 с.
21. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. Київ, 2010. 576 с.
22. Андрущенко В., Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. Київ, 2008. 541 с.
23. Губерський Л. В. Сучасна освіта: філософські стратегії та пріоритети. *Альманах «Філософські проблеми гуманітарних наук» Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. №21. С. 5—8.
24. Карнаухова М. В. Основные тенденции диверсификации мировой системы оценивания качества усвоения знаний в образовании на рубеже XX — XXI столетий: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ульяновский государственный университет. Москва, 2007. 658 с.
25. Савченко О. Я., Бібік Н. М., Байбара Т. М., Вашуленко О. В., Коваль Н. С., Онопрієнко О. В., Пономарьова К. І., Прищепя О. Ю. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія. Київ, 2012. 192 с.
26. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень*. Київ, 2008. 1040 с.
27. *Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка*. Київ, 2001. 516 с.

28. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. Москва, 1989. 336 с.
29. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / За заг. ред. В.Г. Кременя. Київ, 2015. 118 с.
30. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ, 2008. 406 с.
31. Державний стандарт початкової загальної освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 20 квіт. 2011 р. №462. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011> (дата звернення: 12.10.2020).
32. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. Директор школи, ліцею, гімназії. 2018. Том 19. №2. С. 4—10.
33. Онопрієнко О. Моніторинг навчальних досягнень молодших школярів: урахування досвіду міжнародного дослідження. *Information and technologies in the development of socio-economic systems*: Monograph 6. Katowice, 2016. P. 47—55.
34. Онопрієнко О. В. Дидактико-методичні підходи до реалізації контрольно-оцінювальної діяльності вчителя у системі уроків. *Варіативність організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі* : монографія. Київ, 2016. С. 200—217.
35. Онопрієнко О. В. Дидактико-методичні підходи до реалізації контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : Збірник наукових праць. 2016. Вип. 21. Ч.1. С. 150—157.
36. Фишман И. С., Голуб Г. Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие. Самара, 2007. 244 с.
37. Гузик Н. П. Учить учиться. Москва, 1981. 88 с.
38. Фирсов В. В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. Москва, 1994. 194 с.
39. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. Москва, 2006. 816 с.
40. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва, 1990. 192 с.
41. Границкая А.С. Научить думать и действовать: адаптивная система обучения в школе. Москва, 1991. 175 с.
42. Шадриков, В. Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. Москва, 2009. 656 с.

43. Амонашвили Шалва. Основы гуманной педагогики. Книга 4. Об оценках. Москва, 2012. 368 с.
44. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. Москва, 1984. 296 с.
45. Занков Л. В. Обучение и развитие. Москва, 1975. 440 с.
46. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Москва, 1966. 442 с.
47. Петерсон Л. Г. Теория и практика построения непрерывного общего образования: на примере курса математики для дошкольников, начальной школы и 5-6 классов основной школы: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования. Москва, 2002. 434 с.
48. Пушкарьова Т. О. Інтеграція у навчально-виховному процесі на основі особистісно-орієнтованого підходу до розвитку учнів. *Нові технології навчання*. 1998. Вип. 23. С.150—159.
49. Воронцов А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки (Система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова). Москва, 2002. 303 с.
50. Гринченко И. С. Современные средства оценивания результатов обучения. Учебно-методическое пособие. Москва, 2008. 132 с.
51. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. Москва, 2002. 240 с.
52. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва, 1989. 192 с.
53. Громова Т. Н. Не оценивать, а мотивировать. *Управление школой*. 2009. №22. С. 23—25.
54. Кукушин В. С. Теория и методика обучения. Ростов н/Д, 2005. 474 с.
55. Гринченко И. С. Современные средства оценивания результатов обучения. Москва, 2008. 132 с.
56. Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D. Assessment For Learning: Putting it into Practice. Maidenhead, 2003. 135 p.
57. Wiggins Grant P. Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance. Jossey-Bass Publishers, 1998. 361 p.
58. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. №2. С. 107—113.

59. Пинская М. А., Улановская И. М. Новые формы оценивания. *Начальная школа*. Москва, 2013. 80 с.
60. Пинская М. А., Иванов А. В. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии. *Народное образование*. 2010. №5. С. 192—201.
61. Онопрієнко О. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення. *Український педагогічний журнал*. 2016. №4. С. 36—42.
62. Величко Л.П. Дидактичний потенціал предметного тезауруса учня. *Український педагогічний журнал*. 2015. №1. С. 99—106.
63. Бібік Н.М., Савченко О.Я., Цимбалару А. Д., Мартиненко В. О., Онопрієнко О.В. Варіативність організаційних форм навчання у початковій школі на засадах компетентнісного підходу: монографія. Київ, 2016. 346 с.
64. Онопрієнко О. В. Методичний коментар до організації контроль-но-оцінювальної діяльності на уроках математики. *Початкова школа*. 2013. №9. С. 9—13.
65. Барановська О. В. Контроль та перевірка навчальних досягнень учнів. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень*. Київ, 2008. С. 417—418.
66. Зайченко О. І. Контроль. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень*. Київ, 2008. С. 415—417.
67. Бондар В. І. Дидактика. Київ, 2005. 264 с.
68. Хуторской А. В. Современная дидактика. Санкт-Петербург, 2001. 544 с.
69. Гончаренко Семен. *Український педагогічний словник*. Київ, 1997. 376 с.
70. Онопрієнко О. В. Технологія конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого циклу початкової освіти. *Український педагогічний журнал*. 2019. №1. С. 77—85.
71. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Москва, 1957. 328 с.
72. Онопрієнко О. В. Функції контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у системі уроків. *Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції (15—16 вересня 2016 р., м. Одеса)*. Харків, 2016. С. 31—34.

73. Савченко О. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу. *Початкова школа*. 2015. №3. С. 10—15.
74. Скворцова Світлана, Онопрієнко Оксана. Урок математики у початковій школі: мета, завдання, структура. *Початкова школа*. 2015. №1. С. 4—9.
75. Цетлин В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение: монография. Москва, 1977. 120 с.
76. Савченко О. Формування у молодших школярів умінь самоконтролю і самооцінки. *Початкова школа*. 2015. №4. С. 1—5.
77. Онопрієнко О. Компетентнісно зорієнтовані задачі як засіб формування математичної компетентності учнів. *Початкова школа*. 2013. №3. С. 23—26.
78. Онопрієнко О. В. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів з математики. *Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу*: монографія. / Савченко О. Я., Бібік Н. М., Онопрієнко О. В. та ін. Київ, 2012. С. 117—135.
79. Про затвердження типових освітніх програм для 1 — 2 класів закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовт. 2019 р. №1272. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 03.05.2020).
80. Про затвердження типових освітніх програм для 3 — 4 класів закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовт. 2019 р. №1273. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273> (дата звернення: 03.05.2020).
81. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. №87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 12.10.2020).
82. Онопрієнко О. В. Технологія конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого циклу початкової освіти. *Український педагогічний журнал*. 2019. №1. С. 77—85.
83. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. №3. С. 3—10.

**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

84. Краевский В. В., Лернер И. Я., Журавлев И. К. Теоретические основы процесса обучения в школе. Москва, 1989. 320 с.
85. Краевский В. В., Лернер И. Я., Скаткин М. Н., Шахмаев Н. М. Дидактика средней школы. Москва, 1982. 319 с.
86. Лернер И. Я. Содержание образования. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Москва, 1999. Т. 2. С. 349.
87. Поташник М. М. Требования к современному уроку. Москва, 2008. 272 с.
88. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. Москва, 1984. 96 с.
89. Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти іти / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11#Text>
90. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем). Воронеж, 1977. 304 с.
91. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York: Longman, 1956. 128 p.
92. Онопрієнко О. В., Скворцова С. О. Листопад Н. П. Навчальна програма. Математика (для 1—4 класів). *Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ, 2012. С. 138—170.
93. Національна рамка кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1341. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show> (дата звернення: 23.10.2020).
94. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу у Новій українській школі. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/924.pdf>
95. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів другого класу. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrschool/08/29/2-klas-nush.pdf>
96. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів третіх і четвертих класів Нової української школи. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1146729-20#Text>

97. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: монографія. Київ, 1998. 198 с.
98. Строкач Л. М. Формування мотивів досягнення молодших школярів. *Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства*: монографія / за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. Київ, 2014. С. 75—101.
99. Оноприенко О. В., Скворцова С. А. Система учебных заданий как средство обеспечения достижения успеха учащимися. *Начальное образование: проблемы и решения*: материалы I Международной научно-практической интернет-конференции (15 июня 2018 г., г. Наманган, Узбекистан): в 2-х частях. — Ч. II. Наманган, 2018. С. 5—15.
100. Онопрієнко О., Скворцова С. Система навчальних завдань, зорієнтована на якісний результат. *Початкова школа*. 2018. №9. С. 23—25.
101. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. Воронеж, 1995. 352 с.
102. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. Москва, 1987.
103. Матюхина М. В., Ярикова С. Г. Экспериментальная работа в школе. Москва, 2009. 241 с.
104. Селиванов В. И. Психология волевой активности. Рязань, 1974. 174 с.
105. Савенков А. И. Маленький исследователь. Как научить маленького исследователя приобретать знания. Ярославль, 2002. 208с.
106. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. Москва, 1984. 144 с.
107. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2009. 41 с.
108. Локшина О. І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч.1. Київ, 2014. С. 51—59.
109. Калашникова Л. В. Психолого-педагогічні умови формування просоціальної поведінки у дітей молодшого шкільного віку. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного універ-*



- ситету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 107(1). С. 208—214.
110. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва, 2003. 384 с.
111. Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія. Чернігів, 2017. 488 с.
112. Скворцова С., Онопрієнко О. Урахування вікових особливостей учнів у навчанні математики. *Початкова освіта : Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти*. Київ, 2018. С. 96—99.
113. Онопрієнко О. В. Навчання дітей «цифрового покоління»: особливості дидактичної взаємодії. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: здобутки і стратегії*: зб. тез Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. 20 травня 2020 р., м. Київ. Київ, 2020. С. 104—107.
114. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. Вопросы психологии. 1979. №2. С. 47—56.
115. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пос. для учителя. Москва, 1983. 96 с.
116. Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка). Москва, 2009. 416 с.
117. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Москва, 2002. 232 с.
118. Чекстере О. Ю. Вплив ІКТ на розвиток учбової самостійності сучасних дітей. *Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства*: монографія / за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. Київ, 2014. С. 61—74.
119. Кондратенко Л. О., Манилова Л. М. Нові проблеми в психології, породжені впливом цифрових технологій на людину. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*. 2019. №15 (6). С. 75-86.
120. Макарова Л. Л., Гойденко Н. М. Характеристики уваги молодших школярів як фактор розбіжностей у рівнях їх навчальної успішності. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2016. Випуск 3. Т. 2. С. 61—67.
121. Шадриков В. Д. Диагностика познавательных способностей. Методики и тесты : учебное пособие. Москва, 2020. 533 с.

122. Шаталова О. А. Диагностика уровня сформированности универсальных учебных действий у учащихся начальной школы. Москва, 2014. 168 с.
123. Лєгін В. Б. Формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Тернопільський нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 23 с.
124. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. Москва, 2007. 526 с.
125. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. Москва, 2008. 151 с.
126. Новикова Т. Г. Проектирование и экспертиза инновационной деятельности в образовании. Москва, 2001. 64 с.
127. Савченко О. Я. Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра: посібник. Київ, 2014. 176 с.
128. Шлейхер Андреас. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / Переклад з англ. Львів, 2018. 296 с.
129. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). *11 Інф. зб. Міністерства освіти і науки України*. 2002. №2. С.3 — 22.
130. Ляшенко О. І., Лукіна Т. О., Булах І. Є., Мруга М. Р. Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник. Київ, 2012. 160 с.
131. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань, 2012. 414 с.
132. Софій Н. З., Онопрієнко О. В., Найда Ю. М., Большакова І. О., Прістінська М. С. Нова українська школа: poradnik для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібик. Київ, 2018. 160 с.
133. Михайлычев Е.А. К понятийному аппарату педагогической диагностики. *Педагогическая диагностика*. 2006. №1. С. 24 — 31.
134. Максименко В. П. Дидактика: курс лекцій. Хмельницький, 2013. 222 с.
135. Горошко А., Нарчинська Т., Озимок І., Тарнай В. Глосарій термінів з моніторингу та оцінювання. Київ, 2014. 32 с.
136. Кухар Л.О., Сергієнко В.П. Конструювання тестів. Курс лекцій. Луцьк, 2010. 182 с.

137. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология. Москва, 2001. 432 с.
138. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: навчальний посібник. Київ, 2006. 160 с.
139. Агрусті Г., Артемчук Л., Булах І., Вілмут Дж., Лукіна Т., Мруга М. Основи педагогічного оцінювання. Частина І. Теорія. Київ, 2006. 113 с.
140. Балл Г. А. Теория учебных задач. Москва, 1990. 184 с.
141. Аванесов В.С. Научные основы тестового контроля знаний. Москва, 1994. 135 с.
142. Онопрієнко О. Завдання тестового характеру як засіб контролю результатів навчання математики. *Початкова школа*. 2010. №1. С. 8—11.
143. Онопрієнко О. Предметна математична компетентність як дидактична категорія. *Початкова школа*. 2010. №11. С.46—50.
144. Дубова М. В., Маслова С. В. Компетентностные задачи в начальном курсе математики Образовательной системы «Школа 2100». *Начальная школа плюс до и после*. 2010. №12. С. 66—70.
145. Демидова М. Компетентностно-ориентированные задания в естественно-научном образовании. *Народное образование*. 2008. №4. С. 216—224.
146. Медведева И.Н. Компетентностно-ориентированные задания по геометрии. *Вестник Псковского ГПУ. Серия: Естественные и физико-математические науки*. 2009. №8. С. 53—58.
147. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. Москва, 2009. 248 с.
148. Онопрієнко О. В. Компетентнісно зорієнтовані задачі як засіб формування математичної компетентності учнів. *Початкова школа*. 2013. №3. С. 23—26.
149. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 1 клас: підручн. у 2-х частинах. Ч. 2. Харків, 2012. 144 с.
150. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 4 клас: підручн. у 2-х частинах: проект. Ч. 2. Харків, 2020. 136 с.
151. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. Москва, 1986. 368 с.
152. Пейп С. Дж., Чошанов М. А. Учебные портфолио — новая форма контроля и оценки достижений учащихся. *Директор школы*. 1998. №3. С. 75—82.
153. Загвоздкин В. К. Портфель индивидуальных учебных достижений — нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки. *Школьные технологии*. 2004. №3. С. 179—185.

154. Онопрієнко О. Портфоліо як засіб контролю результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань, 2010. Випуск 34. С. 121—127.
155. Онопрієнко О. В. Наступність як чинник впливу на якість початкової математичної освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. Випуск 34. Вінниця, 2011. С. 393—396.
156. Ващенко Л. С. Модель моніторингу рівнів сформованості предметної біологічної компетентності старшокласників профільного ліцею. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2016. №1 (20). С. 253—260.
157. Жук Ю. О. Теоретико-методичні засади організації навчальної діяльності старшокласників в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища навчання: Монографія. Київ, 2017. 468 с.
158. Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід. *Педагогіка і психологія*. 2003. №1. С. 108—116.
159. Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти в Україні : теоретичний аналіз проблеми. *Педагогіка і психологія*. 2007. №2. С.34—40.
160. Романенко Ю.А. Моніторинг навчання хімії: монографія. Донецьк, 2006. 439 с.
161. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 1 клас : Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. Харків, 2018. 144 с.
162. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 2 клас : Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. Харків, 2019. 144 с.
163. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 3 клас : Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів : у 2-х ч. Харків, 2020. 128 с. (134 с.).
164. Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти : *Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти*. Сайт УЦОЯО. <http://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>

# РОЗДІЛ 4.

## ВИМІРНИКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### 4.1. Дидактико-методичні вимоги до розроблення інструментарію оцінювання результатів навчання: світовий досвід та вітчизняний контекст

Набуття чинності Державного стандарту початкової освіти [1] і розроблених на його основі типових освітніх програм для Нової української школи [2], [3] пов'язане з реалізацією інноваційних підходів до контрольної-оцінювальної діяльності вчителя й учнів. Зокрема, започатковано впровадження системи контролю й оцінювання, побудованої на новій філософії сутності цього процесу, відтак, навчальні досягнення учнів у 1 і 2 класах підлягають формувальному оцінюванню, у 3 і 4 — формувальному та підсумковому.

Помітна різниця між інноваційним і традиційним, звичним для практиків підходом до здійснення контролю й оцінювання, коли зафіксовані результати виконання учнями перевірних робіт зіставляються з чітко визначеними критеріями, рівнями й оцінками в балах, допомогла виявити проблеми перехідного періоду, зокрема такі: відсутність оформленої методики; брак методичних рекомендацій; відтерміновані процеси створення, апробації і «селекції» засобів контрольної-оцінювальної діяльності нового типу тощо.

Проте в освітніх системах інших держав накопичений чималий методичний досвід організації формувального й підсумкового оцінювання. Таким чином, спостерігається тенденція переходу від традиційного накопичувального контролю до оцінювання формувального характеру. В аналізі інновацій у сфері оцінювання засвоєння учнями змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу український компаративіст О.І. Локшина [4] наголошує на інтерактивному характері досліджуваного феномену, який виявляється в активному залученні учнів до здійснення самоконтролю та самооцінювання

своїх досягнень, стимулюванні їх до одержання у навчанні кращих результатів. Таким чином, у визначенні змісту й можливого втілення інструментарію формувального оцінювання, а також методики його використання необхідно врахувати потенціал для безпосередньої участі дітей у здійсненні оцінювання та зворотного зв'язку від них у цьому процесі. У науковому дослідженні О.І. Локшиної [4] описані особливості практики формувального оцінювання як найбільш ефективною у Швейцарії, Франції, Данії, Італії, Сполученому Королівстві, Фінляндії, Сполучених Штатах, Канаді, Австралії та інших країнах. Науковець робить висновок про визнання такого виду оцінювання у національних системах освіти як «сприятливого для забезпечення високих навчальних досягнень та справедливого у відзначенні докладених учнями зусиль [4, с. 226]». Таким чином, акцентується увага на мотиваційному потенціалі та стимулювальному аспектах відповідного інструментарію. Авторка також відносить до переваг формувального оцінювання, відображених у численних наукових джерелах із вказаних країн, його вплив «на розвиток в учнів так потрібного в сучасних умовах уміння вчитися [4, с. 226]». Ця теза спрямовує до такого орієнтиру стосовно розроблення інструментарію оцінювання — забезпечення чіткості формулювань, доступності для виконання учнями завдань без додаткових коментувань або допомоги вчителя, посиленості змісту.

У науковому дослідженні з порівняльної педагогіки О.Б. Ярової «Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу» [5] описано практику оцінювання в початкових школах Німеччини, Австрії, Данії, Швеції, Португалії, Північній Ірландії, що близьке до нашого розуміння як формувального. Спільною ознакою цього процесу в різних країнах є те, що «політика оцінювання молодшого школяра акцентується на важливості формувального оцінювання задля визначення індивідуальних освітніх потреб і відповідного планування навчального процесу [5, с. 298]». Це явище актуалізує необхідність забезпечувати індивідуальний і диференційований підходи під час підготовки інструментарію оцінювання, робити його прийнятним для аналізу реальних досягнень конкретної дитини на певному етапі навчання, що спрямовується на кореляцію навчального процесу.

Цікавий факт виявлений нами у Національних навчальних стандартах Сполучених Штатів Америки [6], де зазначено, що не існує єди-

ного плану або єдиної найкращої моделі для використання оцінки як інструменту, який передусім підтримує і полегшує навчання дітей. Кожен учитель повинен розробити систему для конкретного учня. Проте, в якості керівництва вказані орієнтири, які мають забезпечити основу для високих досягнень класу, а саме: «куди ти намагаєшся рухатись; де ти знаходишся нині; як ти можеш дістатися до мети?» [6]. Крім того, зазначається, що більшість учителів цілеспрямовано реалізують такі взаємопов'язані і взаємозалежні завдання на основі свого досвіду та педагогічної інтуїції. Із такого підтвердженого зарубіжною практикою досвіду ми робимо висновок, що завдання для здійснення оцінювання навчальних результатів мають бути індивідуально пристосованими, а в умовах багаточисельного класу — різнорівневими.

Аналіз випробуваних практик і рекомендацій зі створення завдань для формувального оцінювання дозволив визначити прийнятними для використання настанови американських авторів Cathy Carroll та Mardi Gale «Рівняння та вирази: банк завдань формувальної оцінки для 6-8 класів» [7]. Тривалий досвід цих педагогів з упровадження формувального оцінювання привів до узагальнення про те, що відповідні завдання повинні:

- виходити за рамки фактів або простого згадування, натомість заохочувати учнів думати;
- вимагати від учнів вирішувати, які знання вони мають застосовувати;
- розв'язуватись кількома способами;
- давати можливість учням пояснити свої міркування і способи вирішення ситуації;
- використовувати в роботі різні режими (наприклад, тексти та малюнки);
- бути доступними і цікавими для учнів [7].

Такі поради виявились слухними для розроблення нами дидактико-методичного супроводу формувального й підсумкового оцінювання. У процесі зондувального експерименту з'ясувалося, що під час створення інструментарію для учнів початкової школи варто враховувати, по-перше, відповідність змісту завдань певному етапу його засвоєння, по-друге, різні навчальні можливості дітей. Тому доцільно використовувати не лише завдання пошукового чи проблемного

характеру, а й на відтворення фактологічних знань, на застосування умінь за наданим еталоном або у стандартній навчальній ситуації. Це пояснюється передусім різними можливостями учнів і різним рівнем опанування змістом освіти. Водночас, наведені тези цілком прийнятні для завдань, які можна пропонувати дітям на завершальному етапі вивчення теми чи розділу, коли для навчального матеріалу характерний певний рівень узагальнення, а його інтерпретація має забезпечуватися уміннями вищого порядку.

Підтвердження нашим попереднім висновкам про доцільність включати до інструментарію оцінювання різнопланові завдання ми віднайшли у рекомендаціях на педагогічному порталі Сполученого Королівства ResourcEd<sup>1</sup>, де міститься чимало матеріалів з описом принципів і процедур формувального оцінювання, також наявні рекомендації щодо його поєднання із оцінюванням підсумковим. Так, у публікаціях ми звернули увагу на важливий коментар: всі контролювальні заходи мають свої обмеження; будь-яка індивідуальна оцінка (формувальна чи підсумкова) дає лише уявлення про досягнення учня за один раз, а це може завадити вчителю зробити висновки про наскрізні успіхи та недоліки дитини. Ця теза демонструє, що контроль за якістю опанування учнями матеріалом повинен бути пролонгованим, а остаточні висновки про якість засвоєння змісту освіти мають бути відтерміновані до вироблення в дітей навчального досвіду.

Проблема конструювання діагностувальних завдань для різних видів контролю (вхідного, поточного, тематичного, рубіжного, «остаточних знань», підсумкового) на уроках математики в основній школі порушена в публікації професора О.М. Перевошикової [8]. Авторка пропонує єдиний для всіх видів контролю алгоритм створення тестових завдань, що охоплює такі ключові позиції: «вибір розділу навчального матеріалу й формулювання цілей контролю; виділення об'єкта перевірки з урахуванням критерію визначеності предмета вимірювання; створення навчальної задачі з урахуванням критеріїв значущості і предметної чистоти; запис еталона розв'язування; вибір дистракторів; компонування завдання на робочому полі; визначення способу оцінювання результатів виконаного завдання [8, с. 210]».

Наведений матеріал є доволі універсальним; він відображає, на нашу думку, головні етапи побудови завдань не лише діагностуваль-

<sup>1</sup> <https://resourced.prometheanworld.com/types-of-summative-formative-assessment/>



ного, а й навчального характеру. Проте ми не схилиємось до використання тестової форми контролю в першому циклі навчання у початковій школі, оскільки, з одного боку, в тестових завданнях закритого типу з вибором однієї правильної відповіді із кількох запропонованих варіантів закладається деякий ризик вгадування (за висновком експерта в галузі моніторингових досліджень Альгірдаса Забульоніса, наявність 3-4 варіантів відповідей пов'язане з імовірністю вгадування 30% і 25% відповідно). З іншого, — більшість учнів перших років навчання не володіють навчальними, організаційними й саморегулятивними навичками, необхідними для роботи з тестовими завданнями. Аналіз попередніх результатів формульованого експерименту, проведеного у межах наукового дослідження «Дидактико-методичний супровід компетентнісно орієнтованого навчання в початковій школі» (2017 — 2018 рр.), підтвердив наше припущення, що тестовий формат завдань більшою мірою прийнятний на початкових етапах засвоєння навчального змісту, коли очікуваними результатами передбачається пригадування учнями й просте відтворення опрацьованого матеріалу (термінів, конкретних фактів, правил тощо) на репродуктивному рівні.

У розробці естонських педагогів І. Логвиної і Л. Рождественської «Інструменти формульованого оцінювання в діяльності вчителя-предметника» [9] розкрито сутність дефініції «формульоване оцінювання», описані сучасні методичні підходи до оцінювання освітніх досягнень учнів на різних етапах навчання; проаналізовано стратегії (методи) оцінювання для визначення потреб учнів, перевірки розуміння і виявлення у них труднощів; встановлено роль інструментів самооцінювання у формуванні здатності до самостійного навчання (інструменти зворотного зв'язку, способи самооцінювання і взаємооцінювання, рефлексії) тощо. Водночас, чітких ознак інструментарію оцінювання та методичних рекомендацій щодо його розроблення нами не виявлено.

У національних системах оцінювання деяких країн пострадянського простору впроваджено підхід, згідно з яким контроль і оцінювання визначає окремо предметні результати навчання і компетентності [10], [11], [12], [13], [14] та ін. Для цього розробляються вимірвальні матеріали на основі зафіксованої державними стандартами змістової і критеріальної бази, що забезпечує виявлення ступеню засвоєння учня-

ми предметних і надпредметних (або метапредметних) результатів навчання. Об'єктами оцінювання постають «здібності учнів вирішувати навчально-пізнавальні та навчально-практичні завдання з використанням засобів, релевантних змісту навчальних предметів, у тому числі на основі метапредметних дій [11, с. 21]». Заклади освіти забезпечуються комплексами завдань для вимірювання результатів навчання. У деяких країнах — це завдання, подані в звичній текстовій формі [10], [11], [13]. У Республіці Казахстан для формувального («формативного») оцінювання застосовують завдання будь-яких видів, а для підсумкового («сумативного») — тестові завдання [12]. У Республіці Молдова функцію вимірників досягнення курикулуму виконують дескриптори, складені відповідно до показників якості навчання, завдання для вимірювань укладають у тести досягнень [14].

Важливими з огляду на новації в оцінювальній діяльності Нової української школи є методичні настанови, вміщені в «Пораднику для вчителя» [55], де звертається увага на необхідність забезпечення постійного зворотного зв'язку від учнів і наводяться конкретні прийоми організації їхньої самооцінювальної діяльності. Однак, матеріал більшою мірою присвячений загальним позиціям, зокрема таким: визначенню поняття формувального оцінювання, його мети і завдань; переліку функцій оцінювання; констатації необхідності відстежувати індивідуальний розвиток учнів; деяким порадам щодо організації процесу. Про зміст і форму розроблення інструментарію оцінювання в наданому всім учителям виданні не йдеться.

Хоча для практиків не видаються новими функції із здійснення поточного й періодичного контролю рівня засвоєння учнями навчального матеріалу, складність сучасного періоду пов'язана з тим, що у вітчизняній освіті відсутні дидактично обґрунтовані засоби і методи реалізації формувального й підсумкового оцінювання. Аналіз результатів констатувального експерименту, проведеного у межах науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України в 2017 — 2018 роках, засвідчив, що досі поширена масова практика безсистемного використання учителями складених на свій розсуд завдань для оперативного контролю навчальних досягнень учнів. Це створює фрагментарне уявлення про деякі аспекти навчання й не цілком задовольняє провідній ідеї сучасного підходу до контрольної оцінювальної діяльності — оцінювати не окрему формально складену

### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

й фронтально виконану учнями роботу, результат якої зіставляється з нормативно визначеними еталонами у вигляді критеріїв, а відстежувати результативність навчання кожного учня впродовж системи уроків для своєчасного виявлення факторів впливу на успіхи чи невдачі цього процесу.

Таким чином, проведений розгляд фахових джерел і вивчення практики контрольно-оцінювальної діяльності переконує у необхідності розроблення науково обґрунтованого й методично виваженого інструментарію здійснення формувального та підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів, який можна було б запропонувати вчителям початкових класів. Нами здійснена така спроба в плані дидактико-методичного супроводу контрольно-оцінювальної діяльності в межах математичної освітньої галузі [16], [17], [18], [19], [20], [21], [22], [23], [24], [25], [26]. Водночас, реалізація в освіті ідеї особистісно орієнтованого навчання налаштовує педагогів на створення системи завдань, максимально наближених як до реалій конкретного класу, так і таких, що враховують індивідуальні особливості конкретної дитини. Отже, актуальними стануть запропоновані настанови вчителям щодо самостійного розроблення вимірників навчальних досягнень учнів.

Означимо коло ключових дефініцій, якими будемо послуговуватись у розкритті питання дидактико-методичних вимог до розроблення інструментарію оцінювання результатів навчання молодших школярів.

Здійснений аналіз літератури з проблем оцінювання навчальних досягнень учнів і здобутий досвід дидактико-методичного супроводу контрольно-оцінювальної діяльності в початковій школі дозволили зробити узагальнення щодо означення одного з провідних понять, якими будемо послуговуватись у своїх розробках. Отже, під інструментарієм контролю й оцінювання досягнень розумітимемо опис дидактичних елементів змісту навчання, які відображають певний рівень їх засвоєння. Це укладені в цілісну систему контролювальні завдання, підпорядковані певній дидактичній меті й призначені для дослідження ступеню її досягнення. У побудові інструментарію розробники зазвичай спираються на таксономії навчальних цілей, що забезпечує об'єктивне оцінювання освітніх результатів.

О.І. Ляшенко [27] звертає увагу на те, що в середній ланці освіти за «інструментарій педагогічного вимірювання найчастіше обирають

тестування, що й за формою проведення, і за змістом процедур найадекватніше процесу вимірювання [27, с. 15]». Ми також приділимо увагу такій формі контролю в другому циклі навчання, як підготовчому етапу до переходу до основної школи. Поняття вимірювання визначають як процес присвоєння чисельного значення певному показнику із застосуванням чітко визначених правил; метод вимірювання — як спосіб, за допомогою якого здійснюється надання кількісного значення показнику, який вимірюється [28]. Під терміном «вимірники» будемо розуміти навчальні завдання, що виявляють за задалегідь заданими показниками рівні навчальних досягнень учнів відповідно до встановлених критеріїв оцінювання [12].

Здійснивши інтерпретацію поняття вимірювання досягнень у контексті початкового навчання, цю категорію будемо трактувати як визначення рівня досягнень учня, який виконує перевірні завдання, незалежно від результатів інших дітей. У цьому випадку розробники методології освітніх вимірювань І.Є. Булах та М.Р. Мруга [28] звертають увагу на те, що змістовий компонент інструментарію оцінювання вибирається не широкий, а з певним ступенем деталізації програмного матеріалу, який підлягає контролю; рівень складності завдань та роботи в цілому має відповідати рівню засвоєння учнями навчального матеріалу.

За результатами здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень роблять висновки про результативність освітнього процесу. В галузі освітніх вимірювань під результативністю розуміють ступінь досягнення кінцевих результатів, тобто співвідношення між фактичними і запланованими результатами діяльності. «Поняття результативності належить до кінцевих, соціально значущих результатів діяльності. Оцінка результативності передбачає отримання відповіді на питання, чи було досягнуто заплановані цілі та як співвідносяться кінцеві результати із запланованими. Результативність показує ступінь досягнення поставлених цілей і завдань [29, с. 13—14]». За прийнятим у середовищі експертів з моніторингових досліджень визначенням, оцінювання процесу дозволяє зрозуміти, яким чином проект чи програма досягає поставлених цілей, а отримана під час такого оцінювання інформація допомагає інтерпретувати результати та є корисною для планування подібних проектів і програм [29].

Оскільки формувальне оцінювання охоплює всю початкову ланку освіти, підсумкове — другий цикл навчання, то контролювальні засо-

би мають укладатися в цілісну систему — інструментарій оцінювання засвоєння змісту освіти на кожному його етапі та з кожної значущої навчальної теми чи розділу. Таким чином, актуалізується питання розроблення технології конструювання інструментарію, прийняттого для відстеження процесу опанування змісту освіти учнями початкової школи.

У межах партнерської підтримки організації педагогічного супроводу навчання учнів перших і других пілотних класів всеукраїнського експерименту за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової освіти» виникла потреба апробувати спеціально створений інструментарій формувального і підсумкового оцінювання результатів засвоєння учнями змісту навчання в системі уроків. Для забезпечення технологічного блоку цієї роботи нами були визначені дидактико-методичні вимоги до створення діагностувальних завдань для таких видів оцінювання з різних освітніх галузей.

За вихідну позицію обрано розуміння концептуальної ідеї формувального оцінювання — відстежувати динаміку навчального поступу дитини й виявляти етап, на якому відбувається перехід на якісно новий рівень засвоєння навчального змісту, а також мету підсумкового контролю — здобути дані про рівень засвоєння учнями змісту освіти в межах розділу або циклу навчальних тем. Для цього нами оформлено процедуру підготовки діагностувальних завдань у систему послідовних взаємопов'язаних дій.

Методологічною підставою для розроблення інструментарію обрано:

- компетентнісний підхід до початкового навчання, що виявляється в провідній меті контролю й оцінювання, а саме: через проєкцію засвідчених учнем показників виконання завдань з'ясувати міру опанування учнями результатами навчання — знаннями, вміннями, навичками, способами мислення, поглядами, цінностями, особистісними якостями і компетентностями;
- особистісно-орієнтований підхід, який передбачає урахування в побудові системи вимірників потенційних можливостей кожної дитини, що виявляється у різнорівневому викладі завдань, налаштуванні учнів на виконання посильних для них завдань, у заохо-

ченні до вищого рівня навчальних домагань, залученні школярів до самооцінювальної діяльності;

- діяльнісний підхід, що реалізується у дотриманні логіки поступового нарощування складності завдань з огляду на передбачувані розумові дії та способи мислення; у заохоченні кожного виконавця до самостійної продуктивної діяльності; у мотивуванні учнів до висування ними особистісно і суспільно значущих цілей власної діяльності та їх реалізації, наданні їм свободи вибору форм і способів досягнення мети;
- здоров'язбережувальний підхід, який забезпечується гуманними та психологічно комфортним середовищем для виконання завдань.

До апробованих педагогічних умов, які дозволять реалізувати вказані підходи до створення інструментарію оцінювання, віднесемо такі:

- забезпечення реалізації функцій контрольно-оцінювальної діяльності як невід'ємного складника цілісного освітнього процесу;
- встановлення взаємозв'язку і взаємозалежності між цілями і результатами процесу навчання, сприяння реалізації мети циклу уроків, освітньої галузі, початкової освіти в цілому;
- урахування під час проектування процесу навчання і визначення місця контролювальних дій у системі уроків, структурних компонентів навчального предмета або інтегрованого курсу, забезпечення реалізації їх функцій;
- використання для оцінювання вчителем і самооцінювання результатів навчання об'єктивних, однозначно зрозумілих і значущих для учнів критеріїв, забезпечених чіткими й доступними показниками, сформульованими в діяльнісній формі;
- застосування у ході контрольно-оцінювальної діяльності завдань різних рівнів складності, відповідних меті етапу навчання, що контролюється;
- відображення у вимірювальних матеріалах того змісту, засвоєного на етапі, що контролюється.

Процес розроблення інструментарію оцінювання повинен спиратися на дидактичні принципи, з-поміж яких провідними визначимо такі:

- систематичності й послідовності, що виявляються в охопленні вимірювальними засобами всього навчального матеріалу; у логічній

черговості їх реалізації як у межах циклу уроків, так і впродовж всього навчального року;

- неперервного розвитку особистості учня, який позначається на виробленні у дітей досвіду саморефлексії у навчанні, здатності концентруватися на предметі діяльності, вміння орієнтуватися в обставинах контролю; на вихованні почуття обов'язковості, відповідальності за свої досягнення, а також на розвиткові прагнення досягнути максимально можливих результатів;
- доступності змісту, що передбачає урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів у поданні контролюваного матеріалу та у виборі форми здійснення контролю й оцінювання.

За теоретичне підґрунтя у розгортанні змістового наповнення інструментарію обрано теорію поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна [30]. Провідні засади цієї теорії позначилися на визначенні етапів засвоєння навчального матеріалу в межах систем уроків і тематичних блоків. Наукові положення таксономій навчальних цілей Б.С. Блума [31] і рівнів засвоєння навчальної діяльності В.П. Беспалька [32] дозволили визначити складність діагностувальних завдання для кожного етапу процесу навчання.

Досвід проведення в Україні міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS 2007 і загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» (2018 р.) зумовив дотримання технологічних вимог щодо створення інструментарію вимірювання навчальних досягнень молодших школярів не лише для масових моніторингових заходів, а й для точного і підсумкового контролю на основі відомих таксономічних систем для когнітивної сфери. З огляду на вимірювання, таксономії цілей визначаються через низку навчальних дій, що засвідчують учні в процесі контрольної-оцінювальної діяльності [4]. Такий підхід у побудові інструментарію дозволяє чітко відстежувати порядок досягнення мети, — це «значно полегшує роботу учнів і відображає перетворення навчання в єдиний технологічний процес, спрямований на вирішення поставлених завдань» [5, с. 4]. Згідно чинних таксономій, формулювання навчальних дій розподіляються за рівнями засвоєння навчального матеріалу, що відповідає певному етапу процесу навчан-

ня — від ідентифікації і репродуктивного відтворення знань і вмінь до їх трансформації і творчого застосування у змінених умовах.

Під час створення інструментарію на основі таксономії взаємозгоджують мету навчальної теми та очікувані результати її засвоєння; прогнозують проміжні цілі та належні їм результати для кожного етапу вивчення теми, що дозволять виявити істотні для етапу характеристики. Діагностувальні завдання містять стимули до діяльності за ієрархією розумових процесів, зокрема такі:

- за цілями і розумовими процесами нижчого порядку — розпізнавання, ідентифікація навчального змісту, просте його відтворення по пам'яті чи за наданим зразком («упізнай», «перекажи», «назви», «зафіксуй» тощо); застосування знань або способів дії у звичних навчальних умовах і типових ситуаціях («опиши», «проілюструй», «добери», «наведи приклад» тощо); відтворення відомого шляху міркування або застосування засвоєного способу діяльності («використай», «поясни», «знайди значення», «визнач» тощо);
- за цілями і розумовими процесами вищого порядку — творче застосування навчального досвіду в ситуаціях, наближених до життєвого контексту, для виконання яких потрібно самостійно відшукати шлях розв'язання проблеми, дібрати доступну інформацію і пристосувати її до наданої умови, поєднати й доцільно використати елементи знання чи вміння з інших тем, («виділи частини», «вияви відмінності», «встанови взаємозв'язки», «з'ясуй», «розглянь різнобічно», «класифікуй»; «побудуй», «скомбінуй», «сплануй», «створи», «запропонуй альтернативу»); оцінити об'єкт чи явище, спрогнозувати перспективу («надай оцінку», «вислови ставлення», «захисти точку зору», «оціни логіку», «перевір», «зроби висновок», «передбач наслідки» тощо).

Таким чином, інструментарій контролю й оцінювання досягнень являє собою опис дидактичних елементів змісту навчання, які відображають певний рівень їх засвоєння. Реалізація таксономій навчальних цілей у побудові інструментарію забезпечує об'єктивне оцінювання освітніх результатів.

Підставою для розроблення змісту вимірників навчальних досягнень є нормативні акти для початкової школи — Державний стандарт початкової освіти [1] і типові навчальні програми для першого [2] і другого [3] циклів навчання.



Оцінювання навчальних досягнень повинно спиратися на критеріальну основу — загальні критерії оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів із кожної освітньої галузі. Зважаючи, що наразі такі критерії для Нової української школи не запропоновані центральним органом управління освітою, будемо користуватися критеріями, розробленими й описаними нами в попередньому розділі цієї праці.

Для обґрунтування концептуальних положень формування вимірників нами використані висновки, зроблені в процесі вивчення стану проблеми у вітчизняному й зарубіжному досвіді, зокрема такі.

1. Зміст завдань інструментарію пов'язується лише з навчальним матеріалом, який є об'єктом оцінювання на етапі, що контролюється.

2. Рівень складності завдань відповідає когнітивному рівню засвоєння навчального матеріалу на певному етапі його опрацювання.

3. Завдання інструментарію призначаються для самостійного виконання учнями, тому вміщені в них тексти, формулювання, настанови повинні бути чіткими, лаконічними, однозначно зрозумілими учнями; викладена в них інформація має описуватись лексикою, доступною дітям молодшого шкільного віку.

4. Форма подання завдання обумовлюється дидактичною метою його використання. Завдання тестового характеру можуть пропонуватись, якщо діагностується спроможність учня впізнати чи пригадати елемент змісту, або відтворити навчальну інформацію за наданим еталоном. Якщо метою виконання завдання є з'ясування розуміння чи володіння вмінням застосовувати елемент змісту, то доцільно використовувати завдання відкритого типу з короткою або розгорнутою відповіддю. Для визначення здатності учня використовувати набуті під час вивчення теми знання чи вміння у змінених навчальних умовах, а також поєднання їх із попереднім досвідом діяльності, використовують контекстні або компетентнісно орієнтовані завдання [33].

5. Для реалізації самоконтролювальної діяльності учня кожне завдання піддається самооцінюванню. Передбачаються зрозумілі й звичні для учнів символи зворотного зв'язку, одним із яких буде позначатися ставлення дитини до виконаної роботи. Цим самим забезпечується інтерактивність інструментарію оцінювання.

6. Результат виконання учнем завдань на певному етапі не є остаточним, він лише може свідчити про якість засвоєння ним елементу змісту й надає учителю інформацію для здійснення необхідної

корекції процесу навчання конкретної дитини, що дозволяє реалізувати індивідуальний і диференційований підходи до контролю й оцінювання.

Як зазначалося вище, обов'язковим складником роботи, призначеної для формуального оцінювання, є забезпечення зворотного зв'язку за допомогою умовних сигналів. Такі сигнали не задаються в готовому вигляді, їх вигляд і значення (критерії) учитель обумовлює спільно з учнями. З огляду на вікові особливості молодших школярів, доцільно практикувати критерії за ознакою цікавості, посиленості, задоволення, самостійності, правильності. Так само, незначний досвід дітей у здійсненні самоперевірки зумовлює потребу у наданні еталона правильно виконаних завдань першого, другого і третього рівнів складності; виконання завдання четвертого рівня не завжди обмежується єдиною точною відповіддю, тому його вирішення потребує спільного з дитиною обговорення. Це можуть бути умовні сигнали, за допомогою яких учень інформує про власну оцінку завершеної роботи.

У наступних параграфах конкретизуємо розроблені нами технологічні процедури створення інструментарію вимірювання навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку, проілюструємо їх прикладами робіт.

#### **4.2. Методика конструювання інструментарію формуального оцінювання навчальних досягнень учнів**

Вивчення стану проблеми дидактичного забезпечення оцінювання навчальних досягнень учнів у вітчизняному й зарубіжному досвіді дозволило зробити низку узагальнень, які надалі були використані як методичні орієнтири у створенні інструментарію для формуального оцінювання учнів експериментальних класів всеукраїнського експерименту за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової освіти». Так, у процесі зондувального експерименту з'ясувалося, що варто враховувати, по-перше, відповідність змісту завдань певному етапу його засвоєння, по-друге, різні пізнавальні можливості дітей. Тому навчальний

контент розроблених завдань був пов'язаний лише з тим матеріалом, який був об'єктом оцінювання на етапі, що контролювався. До інструментарію оцінювання навчального поступу учнів у межах системи уроків (або невеликої теми) входили різнопланові завдання, рівень складності яких відповідав когнітивному рівню засвоєння навчального матеріалу на певному етапі його опрацювання.

Оскільки форматом оцінювання передбачається діагностування навчальних досягнень кожної дитини окремо, то запропоновані завдання призначалися для самостійного виконання учнями. З огляду на особливості сприйняття і відтворення навчального змісту учнями початкових класів було враховано дидактичні вимоги щодо формулювань завдань, а саме: по-перше, вони мали бути чіткими, лаконічними, однозначно зрозумілими учнями; по-друге, викладена в них інформація повинна описуватись доступною мовою, короткими реченнями. Також зверталась увага на оформлення завдань, оскільки в навчанні молодших школярів позитивний емоційний компонент відіграє роль стимулу до роботи. Формувальним оцінюванням передбачено, що кожне виконане учнем завдання має піддаватися самооцінюванню. Тому до кожного завдання були внесені прості символи, за допомогою яких дитина позначала ставлення до своєї роботи, тобто сама себе оцінювала. Цим самим була забезпечена інтерактивність інструментарію оцінювання.

Важливою позицією, яка бралася до уваги під час розроблення й визначення методики реалізації діагностувальних завдань, була настанова на фіксування певного результату на конкретному етапі процесу навчання. Тобто, рекомендувалося пояснити дітям, що результат виконання ними завдань не є остаточним, він лише може свідчити про якість засвоєння частини матеріалу теми. Водночас, здобута після виконання учнями таких завдань інформація відображає перебіг розгортання змісту й характер його засвоєння учнями. Це дозволяє вчасно реагувати на труднощі у навчальній діяльності конкретної дитини, здійснювати необхідну корекцію процесу навчання, чим забезпечуються індивідуальний і диференційований підходи.

Опишемо технологію конструювання інструментарію формульованого оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи, проілюструємо їх прикладами завдань з математики, апробованих у пілотних класах.

Під час планування процесу навчання з певного предмета у межах теми формулюється її мета та передбачаються результати, узгоджені з обов'язковими результатами освітньої галузі першого або другого циклу Державного стандарту та з очікуваними результатами освітньої програми з відповідного предмета. На їх підставі прогнозують проміжні цілі та належні їм результати для кожного етапу засвоєння — це своєрідні контрольні точки, які дозволять у своїй сукупності створити уявлення про динаміку навчання.

З огляду на невисоку складність навчального матеріалу ми виділяємо не більше чотирьох проміжних етапів. До кожного з них створюється діагностувальне завдання відповідного рівня, а саме:

1) на ідентифікацію матеріалу — типове завдання, яким передбачається репродуктивна діяльність учня в тому числі за наданою підказкою (зразком, схемою тощо); під час його виконання дитина орієнтується на видимі або випадкові ознаки, що дозволяють упізнати чи пригадати елемент змісту навчання. Такі завдання використовують на перших уроках опрацювання навчальної теми, коли необхідно переконатися, чи налаштована дитина на сприйняття нового матеріалу, чи може його відрізнити від попередньо вивченого;

2) на відтворення навчального матеріалу — типове завдання репродуктивного характеру, яке виконується учнем самостійно без опори (по пам'яті); це може бути завдання базового, обов'язкового порядку, для його виконання достатньо, наприклад, відтворити дію за відомим орієнтиром. Такі завдання пропонують, щоб з'ясувати, чи розуміє дитина первинні ознаки нового поняття або суть виконуваної навчальної дії;

3) на застосування елемента знання чи вміння у дещо зміненій навчальній ситуації — нетипове завдання, для виконання якого учень має відтворити відомий шлях міркування або застосувати засвоєний спосіб діяльності; під час розв'язування таких завдань дитина має здійснити розумові чи практичні операції, які перетворюють змінену ситуацію на типову;

4) на застосування навчального досвіду в ситуації, наближеній до життєвого контексту, — творче в тому числі компетентісно зорієнтоване завдання, для виконання якого потрібно самостійно відшукати шлях розв'язання проблеми; пригадати (дібрати) доступну

інформацію і пристосувати її до наданої умови; поєднати й доцільно використати елементи знання чи вміння з інших тем.

Отже, за змістом кожне діагностувальне завдання спрямоване на виявлення істотної для певного етапу характеристики. Успішне виконання дитиною такого завдання по завершенню етапу свідчатиме про «ступінь майстерності оволодіння діяльністю, досягнуту в результаті навчання [32, с. 117]». Якість засвоєння навчального змісту визначатиметься описаним в характеристиці завдань параметром рівня засвоєння.

Форматом завдань першого й другого рівня може бути будь-який вид закритого тестового завдання. Однак, якщо метою контролю є з'ясування міри сформованості способу виконання дії, то тестові завдання уводити недоцільно.

Наведемо зразки діагностувальних робіт з математики, які дозволять учителю, по-перше, відстежити, в якій динаміці й на якому етапі відбувається перехід на якісно новий рівень засвоєння навчального змісту; по-друге, створять умови для розуміння учнями важливості математичних знань і вмінь для розв'язування як навчальних, так і життєвих задач [34]. Такі задачі передбачають виконання молодшими школярами розумових дій та операцій з оцінювання різноманітних навчальних ситуацій, що потребують застосування досвіду математичної діяльності; встановлення залежностей, закономірностей і взаємозв'язків між предметами і явищами в навколишньому світі, інтерпретовані мовою математики; роботу з математичною інформацією, поданою у різній формі (в таблицях, схемах, діаграмах) тощо.

Інструкція до завдання має бути лаконічною, оскільки на його виконання відводиться короткий час (до 5 хвилин), з чіткою та однозначно зрозумілою умовою, що не потребує додаткового інструктажу вчителя. Досвід апробації завдань для поточного контролю засвідчив, що більший інтерес учнів першого циклу навчання привертають завдання, оформлені на цікавий манер, що вирізняє їх з-поміж звичних, рутинних вправ підручника. Водночас помічено, що не варто зловживати яскравим оформленням і «розважальними» деталями, — це пояснюється розпорошеною і нетривкою увагою більшості 6 — 7-річних дітей.

Розглянемо перший приклад. Під час планування процесу навчання у межах теми «Числа першого десятка» формулюється її мета та

результати, що узгоджуються з обов'язковими результатами першого циклу Державного стандарту та очікуваними результатами освітньої програми з математики.

Метою цієї теми є формування поняття числа як кількісної характеристики класу скінченних еквівалентних множин. Вона конкретизується у такій дидактичній задачі: актуалізувати вміння учнів порівнювати предмети за довжиною («на око», прикладанням, вимірюванням); актуалізувати знання назв чисел першого десятка, вміння лічити предмети, вміння розпізнавати цифри, якими позначаються числа першого десятка.

Ця тема забезпечує досягнення таких загальних результатів навчання здобувачів освіти, визначених Державним стандартом [1]: встановлює кількість об'єктів, читає і записує числа, порівнює та упорядковує їх. Відповідником з числа обов'язкових результатів є вимога: рахує об'єкти, позначає числом результат лічби; порівнює числа в межах сотні та упорядковує їх. Означений обов'язковий результат першого циклу навчання у початковій школі досягається шляхом формування очікуваних результатів, зафіксованих у типовій освітній програмі для першого класу: відтворює послідовність чисел у межах сотні; читає і записує числа, утворює числа різними способами.

Прогнозованими проміжними цілями та належними їм результатами, що дозволять створити уявлення про динаміку навчання, визначимо такі:

1. Розпізнає числа першого десятка.
2. Лічить у межах 10 в прямому та зворотному порядках.
3. Позначає результат лічби числом.
4. Визначає місце кожного числа від 1 до 10 у натуральному ряді.

До кожного з прогнозованих результатів запропонуємо діагностувальне завдання [21].

1. На ідентифікацію навчального матеріалу (розпізнавання числа 7). Завдання засвідчує перспективу досвіду математичної діяльності для використання в життєвому контексті.

Обведи число 7.

4 6 1 8 3 9 5 2 7  
9 3 5 2 1 8 6 7 4  
7 8 2 4 3 6 9 1 5  
2 9 7 5 3 4 1 8 6

2. Типове завдання на відтворення числового ряду. Це завдання передбачає виконання учнями розумових дій, пов'язаних із оцінюванням ситуацій, у яких знадобиться знання математики.

Встав пропущені числа.



1	2		4		6	7	
---	---	--	---	--	---	---	--

1		3			6		8
---	--	---	--	--	---	--	---

	2	3			6	7	
--	---	---	--	--	---	---	--



3. Завдання на позначення числом певної кількості предметів, що свідчить про розуміння учнями суті виконуваних дій і може її реалізувати в запропонованих умовах. Завдання відображає вміння виконувати математичну дію, яка повсякчас застосовується в побуті.

Познач кількість предметів числом.

The image shows three separate boxes, each containing a set of objects and a square box for writing a number. The first box contains seven pears arranged in three rows (three in the top row, two in the middle, and one in the bottom) and a square box. The second box contains six apples arranged in three rows (two in the top row, two in the middle, and two in the bottom) and a square box. The third box contains eight cups arranged in four rows (two in the top row, two in the second row, two in the third, and two in the bottom) and a square box.

4. Компетентнісно орієнтоване завдання з життєвим сюжетом, для виконання якого треба застосувати навчальний досвід. Завдання показує здатність дитини оцінити життєвий контекст, виконати розумову дію аналізу, встановити математичну закономірність і зробити висновок.

Запиши пропущений номер будинка.

The image shows a row of five houses. Each house has a triangular roof with a square box containing a number. The numbers are 1, 3, 5, a blank box, and 9. Each house has two windows on the front wall.

Таким чином, комплект діагностувальних завдань з одного боку, забезпечить виявлення істотної для етапу навчання математики характеристики, а з іншого — допоможе вчителю виявити й оцінити показники математичної функціональної грамотності кожного учня як передумови його компетентності.



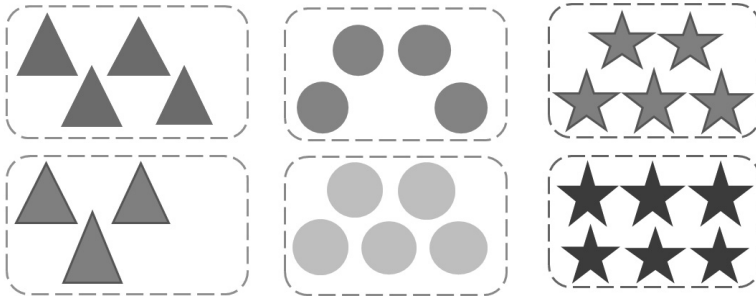
Покажемо, як проілюстрований вище обов'язковий результат навчання (рачує об'єкти, позначає числом результат лічби; порівнює числа в межах сотні та упорядковує їх), визначений Державним стандартом, забезпечується досягненням очікуваних результатів на наступному етапі вивчення математики в першому класі (порівнює числа різними способами). Наведемо приклад комплекту діагностувальних завдань для оцінювання результатів за тематичним блоком «Порівняння чисел».

До прогнозованих проміжних цілей і належних їм результатам віднесемо такі:

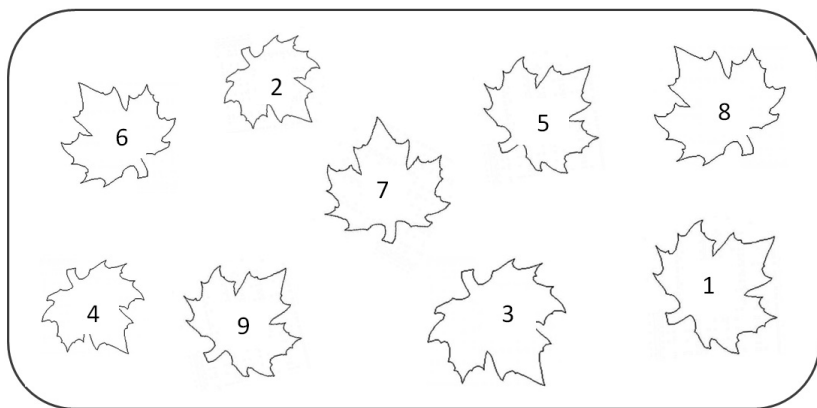
1. Порівнює числа в межах 10 способом утворення пар.
2. Порівнює числа в межах 10 за їх місцем у натуральному ряд.
3. Порівнює числа логічним способом.

Як бачимо, в цьому випадку за допомогою діагностувальних завдань з'ясуємо здатність дитини застосовувати варіативні прийоми здійснення розумової операції порівняння шляхом виконання різних видів навчальних дій. При цьому складність завдання корелюється зі складністю математичної дії: спочатку — це найпростіший прийом зіставлення кількості предметів, який наочно продемонстрований рисунком; далі прийом порівняння передбачає послідовні розумові дії — відтворення послідовності чисел у натуральному ряді, знаходження місця зазначених чисел у цьому ряді, застосування правила про те, що більшим є те число, яке у числовому ряді розташоване правіше від початку ряду; й, нарешті, найскладніший прийом, для виконання якого застосовується досвід діяльності, здобутий під час вивчення попереднього тематичного блоку «Склад чисел першого десятка». Покажемо відповідні завдання.

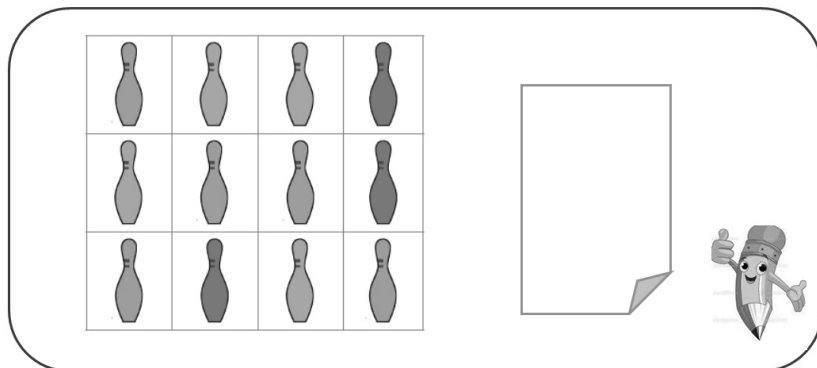
*Обведи в кожній парі малюнок, на якому фігур більше.*



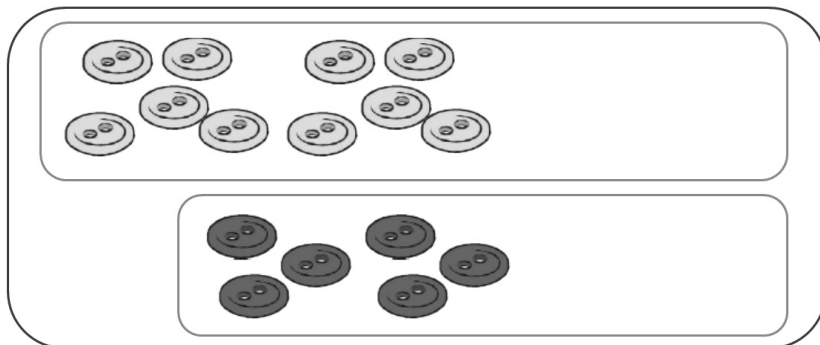
Числа, більші 7, обведи жовтим олівцем, а менші 7, – зеленим.



Кеглів якого кольору найбільше? Намалюй.



Домалюй менше гудзиків, ніж є.



З огляду на провідне завдання освіти — формування в учнів ключових компетентностей, ці математичні завдання демонструють дітям важливий життєвий смисл: до поставленої мети і бажаного результату можна прийти різними шляхами або можна застосувати різні методи.

Як відомо, зміст навчання кожної освітньої галузі є поліфункціональним. Зазвичай, він подається через систему знань у вигляді термінів, уявлень, понять, законів, залежностей, властивостей тощо; умінь — інтелектуальних і практичних; навичок діяльності. Опанування цілісним змістом навчання дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми у повсякденному житті [35]. Домінуючий для певного тематичного блоку матеріал зумовлює визначення сутності навчальних задач, що забезпечать досягнення визначених нормативами обов'язкових і очікуваних результатів.

До прикладу, одним із центральних понять, що формують в учнів 1-го класу, є поняття математичної задачі. Навчальний матеріал цього змістового блоку забезпечує досягнення низки обов'язкових результатів здобувачів освіти, що визначені стандартом, зокрема таких: аналізує проблемні ситуації свого життя; визначає групу пов'язаних між собою величин для розв'язання повсякденних проблем математичного змісту; визначає достатність даних для розв'язання проблемної ситуації; обирає послідовність дій для розв'язання проблемної ситуації; перетворює інформацію (почуту, побачену, прочитану) у схему, таблицю, схематичний рисунок; перевіряє правильність результату арифметичної дії; виявляє та виправляє помилки; зіставляє одержаний результат з прогнозованим та частково іншим. Змістова лінія типової освітньої програми «Математичні задачі і дослідження» наповнюють конкретним смислом ці результати, а саме: розв'язує прості сюжетні задачі, які є моделями реальних ситуацій; створює допоміжну модель задачі різними способами; оцінює з допомогою вчителя правильність розв'язання задачі; складає прості сюжетні задачі. Такі уміння важливі з огляду формування в учнів здатності розпізнавати й розв'язувати за допомогою математичних знань проблеми, які виникають у повсякденному житті. Інструментарієм вимірювання рівня досягнення зазначених результатів мають бути завдання, що дозволять відстежити поступ учнів в опануванні навчальним змістом і забезпечать діагностику досягнень на кожному етапі тематичного блоку. Наведемо зразки відповідних діагностувальних завдань [21].

1. З'єднай лініями умову і запитання задачі з відповідними частинами тексту.

У їжака на голках  
4 жовті листки  
і 3 зелені.

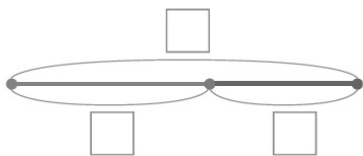
Скільки всього  
листіків на голках  
їжака?

ЗАПИТАННЯ

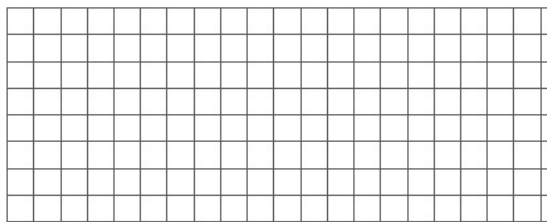


УМОВА

2. Прочитай задачу. Познач на схемі числові дані і шукане.  
У сороки назбиралось 9 намистин. 4 намистини червоні, а  
решта — білі.  
Скільки білих намистин у сороки?



3. Доповни умову задачі числовим даним. Розв'яжи задачу.  
У ховраха за щоками було приховано ... зернин. 8 зернин він  
проковтнув. Скільки зернин залишилось за щоками ховраха?



4. Розв'яжи задачу.  
Павук плів павутину від понеділка цілий тиждень і 2 дні.  
Скільки днів плів павутину павук?  
У який день тижня він закінчив роботу?

**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

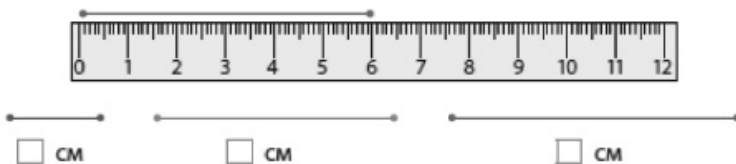
Такі задачі впливають на загальне вміння орієнтуватися у практичній ситуації, що супроводжується застосуванням операцій аналізу й оцінки життєвих обставин; пошуком шляху або кількох шляхів розв'язання проблеми; прийняттям рішення; плануванням дій; використанням обчислювальних або вимірювальних умінь, інших математичних знань.

Для розуміння учнями значення знань і умінь із певного навчального предмета для їхнього життя переконливим складником змісту є завдання, що демонструють перспективу практичного застосування досвіду навчальної діяльності у повсякденні. Найбільш слушним матеріалом у цьому контексті в навчанні математики є різноманітні задачі, пов'язані з реальними для життя процесами вимірювання величин, купівлі — продажу, визначення часу, зважуванням тощо. Наведемо приклад комплекту діагностувальних завдань, пов'язаних із формуванням способів практичних дій, з тематичного блоку «Вимірювання довжин предметів».

Зазначений тематичний блок забезпечує досягнення таких загальних результатів навчання здобувачів освіти, визначених Державним стандартом: розпізнає серед ситуацій з повсякденного життя ті, що розв'язуються математичними методами. Відповідником з числа обов'язкових результатів є вимога: розпізнає серед ситуацій із свого життя ті, що потребують перелічування об'єктів, вимірювання величин, обчислення. Згідно з типовою освітньою програмою, цей обов'язковий результат забезпечується шляхом досягнення таких очікуваних результатів: вимірює і порівнює величини: довжину, масу, місткість; використовує короткі позначення величин (сантиметр — *см*, *дециметр* — *дм*, *метр* — *м*); додає і віднімає іменовані числа, подані в одних одиницях величини; користується інструментами й допоміжними засобами для вимірювання величин.



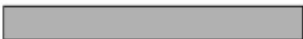


1. Завданням передбачено виконання дії за зразком (вимірювання довжини відрізка за наданим орієнтиром). У цьому випадку контролюємо загальне уявлення дитини про спосіб виконання дії.

Виміряй довжини відрізків.






2. Завдання має за мету відтворення дії на матеріалізованому об'єкті. За його допомогою контролюємо чітке розуміння дитиною способу виконання практичної дії, зокрема, вправність у користуванні лінійкою.

*Визнач, яка завдовжки кожна смужка.*

	<input type="checkbox"/> см
	<input type="checkbox"/> см
	<input type="checkbox"/> см
	<input type="checkbox"/> см
	<input type="checkbox"/> см

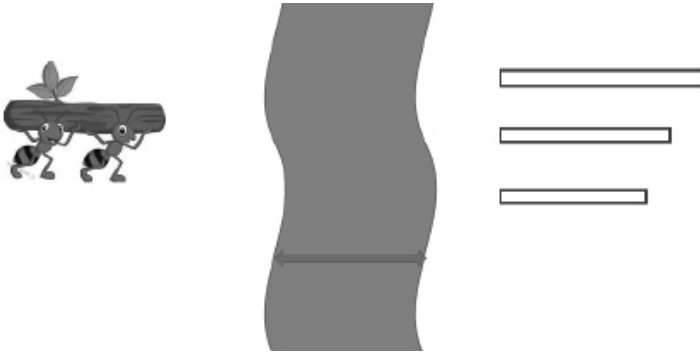
3. Завдання демонструє здатність відтворити практичну дію на матеріальному об'єкті. У процесі його виконання контролюємо міру автоматизації дії, перехід до м'язового самоконтролю.

*Виміряй довжину кожного предмета. Запиши результати в таблицю.*

	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>

4. Завданням передбачено виконання практичної дії у змінених навчальних умовах. За його допомогою контролюємо міру пристосування до ситуації, гнучкість у виконанні дії.

*Обери місток потрібної довжини. Зафарбуй його.*



Одним із найскладніших завдань у процесі конструювання інструментарію оцінювання навчальних досягнень учнів є створення завдань, що передбачають застосування набутого досвіду діяльності в умовах, які імітують життєвий контекст. Це так звані компетентнісно зорієнтованих задачі.

Складність цієї роботи пояснюється тим, що, по-перше, в учнів початкової школи доволі обмежений досвід навчальної діяльності, а отже, вони поки не можуть засвідчувати володіння ключовими компетентностями. Ця об'єктивна обставина пов'язана передусім з особливою місією початкової освіти — формувати у молодших школярів елементарну й функціональну грамотність. Узагальненим результатом початкового навчання вважається освіченість учня, що виявляється у володінні сукупністю знань, умінь, індивідуальних здатностей і є найважливішим засобом становлення його духовних та інтелектуальних якостей. Цій меті підпорядковані положення нормативних документів для початкової загальної освіти, якими спроектовані очікувані досягнення учнів — знання, уміння, навички, досвід діяльності, ціннісні ставлення як компоненти компетентності. Далеко не всі випускники початкової школи можуть продемонструвати певну компетентність, натомість можуть володіти знаннями на емпіричному або абстрактно-асоціативному рівні й уміннями репродуктивно-пізнавального й інструментально-алгоритмічного плану. Позаяк компетентність — це складне особистісне утворення, то воно формується упродовж

тривалого періоду, навіть упродовж життя. У контексті початкового навчання об'єктом моніторингу мають поставати базові аспекти предметних компетентностей, міра яких визначається державними вимогами стандарту й освітніх програм [36]. Водночас, більшість здобувачів початкової освіти на момент її завершення демонструють відповідні стандарту навчальні результати. Про такий стан свідчать офіційні результати моніторингового дослідження стану сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи [37].

По-друге, розроблення компетентнісно орієнтованих завдань вимагає чіткого дотримання технологічних і змістових умов, що зазвичай складно поєднати в одному завданні для учня початкової школи. Зважаючи на властивості ключової або предметної компетентності — багатофункціональність, інтегративність і практична зорієнтованість, — нами виділено такі суттєві ознаки компетентнісно зорієнтованих задач:

- мотивування учнів до свідомої діяльності в умовах, які моделюють реальну ситуацію;
- інтегрування змісту кількох взаємопов'язаних питань із різних дидактичних ліній навчального предмета чи освітніх галузей;
- застосування для розв'язування проблемно-пошукових методів навчання;
- варіативність розв'язків;
- сприяння усвідомленню учнями практичної значущості навчання [33].

Наведемо приклади компетентнісно зорієнтованих задач [21], [22], [24], які розроблялися для формувального оцінювання навчальних досягнень учнів з математики в 1-му, 2-му і 3-му класах до таких тематичних блоків:

- «Досліджуємо склад чисел першого десятка» (1-й клас);

*На куці 10 ягід — зелені і стиглі. Напиши, скільки з них може бути зелених, а скільки — стиглих.*

8	Зелені	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Стигли	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

- «Вивчаємо арифметичні дії додавання і віднімання» (1-й клас);  
У Жені є багато таких гривневих монет:



Намалюй монети, якими Женя може сплатити 9 гривень за проїзд у маршрутці без решти.



--	--	--	--

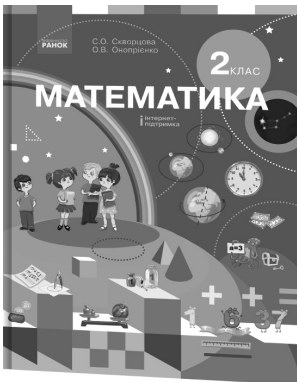
- «Виконуємо арифметичні дії додавання і віднімання у межах 100» (1-й клас);

Слава має 26 гривень. Слава купить один із товарів. Скільки грошей залишиться після купівлі товару?

Товар				
Залишиться	_____ грн	_____ грн	_____ грн	_____ грн

- «Обчислюємо периметр фігури» (2-й клас);

Виміряй довжини сторін твого підручника математики. Обчисли його периметр.



- «Вивчаємо таблиці множення і ділення» (2-й клас);

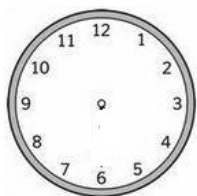
У Максима є 15 гривень. Яку найбільшу кількість булочок за ціною 2 грн може купити хлопчик?

Скільки грошей не вистачає Максимові, щоб купити 8 таких булочок?

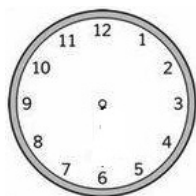


- «Визначаємо час за годинником» (3-й клас);

Намалюй на годинниках стрілки так, щоб показати зазначені у квитку час відправлення і час прибуття автобуса.



АВТОБУСНИЙ КВИТОК	
Місто відправлення	Місто прибуття
Київ	Харків
Відправлення	Прибуття
11 год 15 хв	17 год 20 хв

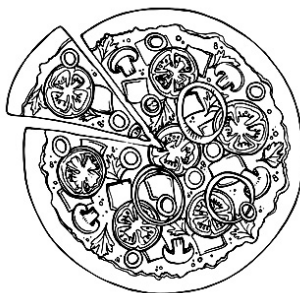


- «Порівнюємо частини величини» (3-й клас).

Дівчинка взяла  $\frac{1}{8}$  частину піци, а хлопчик —  $\frac{1}{6}$ .

Хто з дітей взяв меншу частину?

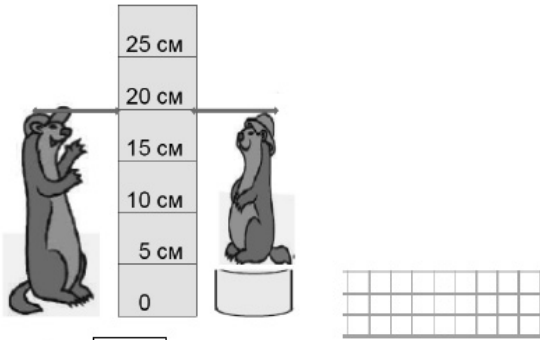
На скільки рівних шматків можна розрізати піцу, щоб одержати ще менші шматочки?



Означених вище вимог дотримуються під час створення компетентнісно зорієнтованих задач, які використовують у ході формульованого оцінювання навчальних досягнень учнів, і для інших видів контролю. Наведемо приклади таких завдань, прийнятних, як для формульованого, так і для підсумкового контролю результатів вивчення таких тематичних блоків:

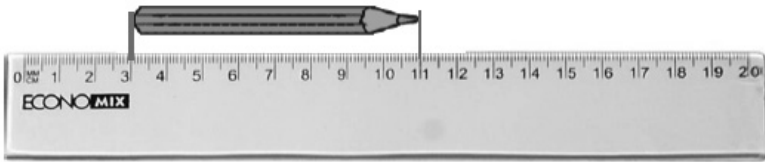
**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

- «Узагальнюємо навчальний матеріал за 1-й клас» (2-й клас);  
*Визнач, який зріст у ховраха, що праворуч.*



Відповідь:

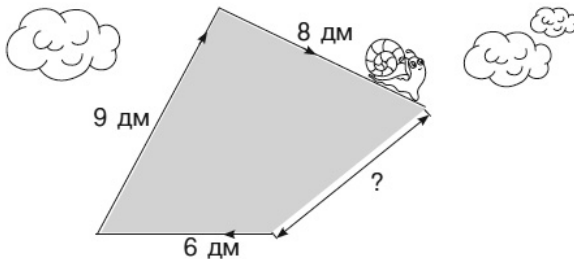
- «Додаємо й віднімаємо числа з переходом через десяток у межах 20» (2-й клас);  
*Визнач довжину олівця.*



Відповідь: \_\_\_\_\_

- «Вимірюємо периметр геометричних фігур» (2-й клас);  
*Периметр чотирикутної кам'яної плити становить 30 дм. Равлик по краю плити подолав три сторони, довжини яких дорівнюють 6 дм, 9 дм і 8 дм.*

*Скільки дециметрів йому залишилось подолати?*



Відповідь: \_\_\_\_\_

- «Досліджуємо таблиці множення і ділення» (3-й клас).

*Розв'язи задачу. Запиши розв'язання і відповідь.*

*У студента було 9 купюр по 5 грн. Скільки гривень зняв у банкоматі студент, якщо в нього стало 95 грн?*

Важливим складником формувального оцінювання є одержання зворотного зв'язку від учнів зв'язку як свідчення його інтерактивного характеру. У роботах для такого виду оцінювання використовують різноманітні символи, кожному з яких присвоюється значення за визначеним спільно з учнями параметром. Перед виконанням діагностувального завдання учитель разом із учнями домовляються про критерії оцінювання і символ, який позначатиме відповідність їм. Практика показує, що доступними віку молодшого школяра є критерії за такими ознаками:

- цікавості (цікаве — нецікаве);
- посильності (мені було легко — траплялися сумніви — мені було складно);
- задоволення (своєю роботою задоволений — дещо треба покращити — своєю роботою поки не задоволений);
- самостійності (впорався самостійно — потрібна була підказка — самостійно виконувати складно);
- правильності (виконав правильно — трапилася одна помилка — допустив дві й більше помилок) тощо.

Зауважимо, що для останнього випадку під час самоперевірки надається еталон правильно виконаних завдань першого — третього рівнів складності; виконання завдання четвертого рівня не завжди обмежується єдиною точною відповіддю, тому його розв'язок потребує спільного з дитиною обговорення. Щодо умовних символів, то це мають бути прості й зрозумілі позначки, як то: «світлофор» і «кольорові доріжки» [38, с. 22]; «долоньки», «ліхтарик», «смайлик» тощо. Наведемо їх приклади.

\* «Долоньки» (*«впорався самостійно»; «потрібна допомога»*)





Я собою задоволена!  
Я собою задоволений!



Я собою поки не задоволена!  
Я собою поки не задоволений!



Я була уважна!  
Я був уважний!



Я поки не зовсім уважна.  
Я поки не зовсім уважний.



Щойно я була не уважна.  
Щойно я був не уважний.

На перших етапах формування в учнів досвіду самоконтролю доцільно здійснювати операції самооцінювання покроково і з роз'ясненнями. Такий спосіб оцінювання віднесемо до розряду ретроспективного. Алгоритм діяльності вчителя й учнів укладатиметься із таких кроків:

1. Дитина перевіряє роботу відразу після виконання, за потреби користується еталоном правильного виконання роботи; символом зворотного зв'язку позначає свою оцінку.

2. Учитель перевіряє роботу після самоперевірки дитиною; коментує свій висновок.

Показником правильного самооцінювання може бути збіг у цих оцінках. Проте зважається на навчальні можливості дитини, стимулювати її до здобуття вищих показників. Різновидом ретроспективного оцінювання може бути доповнення описаного алгоритму діями із взаємооцінювання роботи, коли перед оцінюванням учителем учням пропонується у парах перевірити роботи одне в одного.

Поступово дії із самооцінювання переходять у внутрішній план і на заміну описаного оцінювання варто вдаватися до прогностичного оцінювання за таким алгоритмом:

1. Дитина оцінює свої можливості щодо виконання діагностувального завдання; позначає символом зворотного зв'язку свою прогнозовану оцінку, як то: «Я зможу це виконати»; «Я спробую це виконати»; «Думаю, що не справлюсь».

2. Учитель оцінює можливості дитини; символом зворотного зв'язку позначає свою прогнозовану оцінку аналогічним символом: «Ти зможеш це виконати»; «Це складно, але спробуй виконати»; «Тобі це ще складно зробити».

3. Дитина виконує роботу та оцінює її за вище описаним алгоритмом. Показником адекватного самооцінювання роботи дитиною може бути збіг обох оцінок.

Ураховуючи великий інтерес сучасних дітей до засобів ІКТ і їхню вправність та швидку научуваність у використанні технічних засобів, ми розробили альтернативний формат інструментарію — тести онлайн, які розташовані на сайті видавництва «Ранок Інтерактив» [39]. Це завдання у вигляді тестів закритого типу з вибором однієї правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів.

Наведемо кілька прикладів тестових завдань до уроку математики в 1 класі «Повторюємо числа 1 — 9».

1. *Вибери всі істинні нерівності і натисни на квадратики поряд із відповідними буквами.*

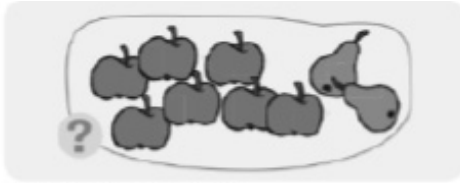
- А  $8 > 9$
- Б  $6 > 5$
- В  $4 < 6$
- Г  $9 < 6$
- Д  $9 < 8$

2. *Вибери всі хибні нерівності і натисни на квадратики поряд із відповідними буквами.*

- А  $7 < 5$
- Б  $7 > 4$
- В  $3 < 6$
- Г  $3 > 8$
- Д  $10 > 1$

**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

3. Розглянь малюнок. Про що можна запитати? Щоб це показати, треба об'єднувати чи вилучати? Добери схему до малюнка і натисни на кружок поряд із відповідною буквою.



(Кількість балів 1.00)

- А A number line from 0 to 7 with tick marks every 1 unit. A tick mark at 2 has a question mark below it.
- Б A number line from 0 to 7 with tick marks every 1 unit. A tick mark at 2 has a question mark below it.
- В A number line from 0 to 9 with tick marks every 1 unit. A tick mark at 2 has a question mark below it.

4. До малюнка і схеми з попереднього завдання добери вираз і натисни на кружок поряд із відповідною буквою.

- А **7 + 2**
- Б **9 - 2**
- В **7 - 2**

Незважаючи на те, що тестові завдання дозволяють здійснювати оперативний контроль навчальних досягнень, ми не рекомендуємо вчителям надто захоплюватись подібними завданнями, оскільки часте їх застосування може поглибити помічену психологами особливість сучасної дитини — схильність до перебору варіантів і вгадування на шкоду міркуванню й розв'язуванню, відсутність прагнення самостійно відшукати спосіб розв'язання навчальної задачі, натомість, перекласти цю частину роботи на комп'ютер. Як показує практика, діти звикають до коротких повідомлень, які не потребують зосередженості, концентрації уваги, відслідковування сюжетних ліній. Такі діти одночасно і перенасичені інформацією, і постійно потребують інформації нової,

яку не збираються ні аналізувати, ні запам'ятовувати [40]. Тому тестовий формат завдань більшою мірою прийнятний на початкових етапах засвоєння навчального змісту, коли очікуваними результатами передбачається пригадування учнями, впізнавання і просте відтворення опрацьованого матеріалу на репродуктивному рівні.

У створенні описаного інструментарію було враховано особливості перебігу пізнавальних процесів сучасних учнів, зокрема, нестійкість і розпорошеність уваги дітей, домінування наочного каналу сприйняття інформації, кліповість мислення, що викликає потребу в наочній схематизації навчальних дій тощо, — все це зумовило різноманітність форм завдань і передбачуваних видів навчальної активності, використання різних способів подання навчальної інформації. Розроблення завдань за описаною технологією забезпечить здійснення поточного контролю й формувального оцінювання результатів навчання, дасть об'єктивні підстави для характеристики навчальних досягнень учнів.

Конструювання інструментарію за описаною технологією допоможе діагностувати результативність навчальної діяльності на кожному з етапів засвоєння змісту освіти; відстежити індивідуальний розвиток дитини для підтримки навчального поступу; вчасно виявити й усунути проблеми в засвоєнні матеріалу; скорегувати зміст й методи навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини.

### **4.3. Методика розроблення інструментарію для технології вхідного діагностування навчальності учнів**

Базовими теоретичними положеннями для здійснення новацій у контрольній-оцінювальній діяльності в початковій освіті наразі залишаються принципи дитиноцентризму, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів. Їхнє втілення на нормативно-прикладному рівні зумовлює необхідність урахувувати не лише актуальні потреби сучасної дитини, а й закладати потенціал для її перспективного розвитку, готовності продовжувати навчання [41].

Аналіз досвіду організації діяльності суспільства в умовах карантинних обмежень під час пандемії засвідчив наявність низки проблем, на які необхідно оперативнo реагувати, аби забезпечити виконання



функцій і завдань певної галузі. Карантин і викликана ним криза призвели до перегляду організаційної культури діяльності в різних сферах людської праці. Не становить винятку в цьому зв'язку й освіта. На думку експерта в галузі професійної оцінки персоналу О.С. Ніколенко [42], криза — це час умінь швидко вчитись та швидко реагувати на довколишнє середовище, і в поточній ситуації ринок послуг має сфокусуватися на технологіях і компетенціях спеціалістів, пов'язаних із їх використанням. Отже, технологізація процесів спроможна допомогти в складних обставинах швидше переорієнтуватися на пріоритетні засоби і форми організації діяльності, сприятливі для продуктивної праці. У ситуаціях посткарантинного навчання до дійових засобів побудови освітнього процесу віднесемо педагогічні технології різних рівнів застосування, що допоможуть учителям ефективно організувати освітню діяльність, забезпечать досягнення здобувачами освіти обов'язкових та очікуваних результатів в умовах звичного (очного) і дистанційного навчання.

Проблема технологізації освітнього процесу перебуває в полі уваги науковців і практиків від часів так званої технологічної революції в ХХ ст., пов'язаної передусім із досягненнями в галузі точних і технічних наук. Саме в цьому сенсі феномен технології в освіті досі вживається в багатьох зарубіжних публікаціях. Поняття педагогічної технології, що є найбільш наближеним до проблеми нашого дослідження, стало використовуватись у сфері освіти від 70-х років минулого століття для позначення планомірно сконструйованого навчального процесу, який забезпечує досягнення поставлених цілей [43]. Науковці [44] характеризують цей феномен як сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів. Тобто, педагогічна технологія являє собою синтезований організаційно-методичний інструментарій освітнього процесу. За іншим визначенням [45], цей термін тлумачиться як специфічно нормалізований навчальний процес, яким передбачаються форма, зміст, методи навчання, продукти та результати, або як освітня діяльність, що цілеспрямовано впливає на учнів і надає їм можливість змінюватися самостійно.

Педагогічна технологія — це багатомірне явище, згідно з класифікацією Г.К. Селевка [46], воно розглядається на трьох рівнях використання:

- загальнодидактичному (аналог педагогічної системи, що охоплює сукупність цільових установок, зміст, засоби і методи навчання, алгоритми діяльності суб'єктів і об'єктів освітнього процесу);
- частково предметному (у значенні окремої методики навчання предмета);
- локальному (в сенсі технологічного ланцюжка окремого виду діяльності).

У контексті останнього рівня передбачається розроблення технологічних навчальних модулів із подальшим їх відтворенням у варіативних умовах. На нашу думку, це має бути окремий елемент дидактичної системи, забезпечений комплексом засобів і методів навчальної діяльності, спрямованої на досягнення чітко визначеної мети. Подібні явища в педагогіці відносять до категорії технологій навчання [47]. Технологія навчання передбачає відповідне наукове проектування, у рамках якого освітні цілі задаються однозначно, забезпечується можливість для об'єктивних поетапних вимірювань і підсумкової оцінки досягнутих результатів.

В Енциклопедії освіти наведено кілька визначень поняття технології навчання, із яких відповідним нашому баченню проблеми є формулювання В.О. Онищука: «це технологія, що має включати відомості про методи й прийоми викладання, зміст, характеристику і послідовність навчальних дій та операцій учнів, способи педагогічного керування їхньою пізнавальною діяльністю [31, с. 907]». У зарубіжній шкільній освіті в цьому значенні використовується поняття технологічного методу [48 та ін.] або стратегії навчання. Натомість, термін у дослівному перекладі пов'язується із використанням у навчальному процесі мобільних та інших інформаційно-комунікаційних засобів.

Узагальнене бачення структури технології навчання подано в науковій розвідці С.П. Бондар [49], зокрема таке: наявність концептуальної основи; формулювання цільової настанови та виклад змісту навчального матеріалу; проектування процесуального складника, що поєднує способи організації навчання, методи і форми навчальної діяльності учнів, управління вчителем навчальним процесом, здійснення діагностики результатів. Додамо, що ознаками технології навчання як дидактичної системи мають бути логіка процесу, взаємозв'язок усіх частин, цілісність компонентів.

На підставі означення феномену технології навчання виділимо такі його характерні властивості: передбачає специфічну цілеспрямовану ді-

яльність учителя й учнів; спирається на педагогічні закони і закономірності; володіє ознаками дидактичної системи (забезпеченість методами, прийомами, засобами, умовами); відтворюваність і продуктивність. Саме ці вимоги задовольняють нашому баченню оптимальних засобів організації освітнього процесу в ході дистанційного та посткарантинного навчання. Вони бралися до уваги під час розроблення технології вхідного діагностування навчальності учнів, яку ми розробили й запропонували вчителям після тривалого переривання навчального процесу.

Схарактеризуємо розроблену нами технологію вхідного діагностування навчальності учнів початкової школи як засобу оперативного реагування на ситуацію в освітньому процесі, що склалася внаслідок карантинних обмежень.

Після вимушеного переривання систематизованого навчального процесу, викликаного пандемією, постала проблема невизначеності щодо готовності учнів продовжувати спроектоване раніше навчання. У зв'язку з цим стало необхідним діагностувати стан засвоєння учнями змісту навчання у попередньому класі, — це дозволило б забезпечити оптимальні умови для організації планомірного освітнього процесу. Інструментом, що доцільно використовувати в подібних ситуаціях, є педагогічне діагностування так званих залишкових результатів.

Педагогічне діагностування є складником діяльності вчителя, спрямованим на дослідження стану компонентів освітнього процесу [150]. Це дієвий засіб «проникнення в сутність педагогічної ситуації, завданням якого є одержати реальну і по можливості наочну картину розвитку подій... [51, с. 15]». Діагностування як особливо організована педагогічна дослідницька діяльність являє собою різноплановий і багатofункціональний процес. Ми зосередились на методах і засобах діагностування, які дозволили б педагогам з'ясувати навчальність учнів 2, 3, 4 і 5 класі. Параметр навчальність [52] є особливо показовим у дослідженні готовності учнів до засвоєння нового змісту. Це відносно стійка властивість особистості, що відображає її здатність до подальшого учіння.

Навчальність має комплексний характер, який виявляється на кількох рівнях:

- рефлексорному (сенсомоторні реакції);
- когнітивному (фактичні знання, практичні операції і дії);
- інтелектуальному (узагальнені знання, системи ідеальних операцій і дій вищого порядку) [52].

У шкільній освіті навчальність розглядається результат попереднього засвоєння досвіду й основа для подальших навчальних досягнень. Основні показники навчальності учнів визначені С.Л. Рубінштейном [53].

Діагностування навчальності учнів на початку навчального року може здійснюватись за допомогою різних методів і засобів. Найбільш прийнятним в умовах масової школи і очевидних часових обмежень вважаємо метод вивчення продуктів навчальної діяльності, відображених у письмових, графічних, творчих роботах, малюнках, кресленнях, нотатках про спостереження і враження тощо. Ці продукти допомагають зібрати необхідні відомості про досягнутий на попередньому етапі навчання рівень знань, умінь і навичок, тобто залишкових результатів навчання. Під залишковими результатами в педагогіці розуміють ту частину змісту навчання, яка утримується в практиці учнів після стадії вивчення дисципліни і є достатньою для подальшої навчальної діяльності. Це той обсяг навчальних досягнень, який прогнозовано мав увійти до навчального досвіду учнів після вивчення попереднього блоку, і є достатнім для вивчення чергового навчального блоку.

Опишемо навчальний зміст, яким забезпечена технологія, що презентується. Для з'ясування залишкових результатів як показників навчальності автори змістового наповнення — науковці відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України О.В. Онопрієнко, О.М. Петрук, І.В. Андрусенко, розробили для учнів діагностувальні завдання за трьома модулями, пов'язаними з вивченням української мови та читання, математики (додаток Д), курсу «Я досліджую світ» [54], [55], [56], [57]. Вони були побудовані на матеріалі, що відображає очікувані результати навчання зазначених предметів і курсу, які мали бути прогнозовано освоєними учнями в 1, 2, 3 і 4 класах. Перелік таких результатів ми навели в попередньому розділі роботи (табл. 3.2).

Окреслюючи результати навчання української мови, розробниця модуля О.М. Петрук зробила акцент на пріоритетності розвитку учнів засобами різних видів мовленнєвої діяльності, визначених нормативними документами, — Державним стандартом і типовою освітньою програмою. Саме тому діагностування націлювалось передусім на перевірку сформованості в учнів умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності, разом ураховуючи логічну послідовність, лексичну і грама-

тичну правильність мовленнєвих висловлювань, які і є показниками практичного застосування опанованих знань з мови.

Другий модуль, розроблений нами, забезпечив дослідження навчальності учнів з математики. Він вдовольнявся переважно базовим змістом, пов'язаним із функціональними знаннями, вміннями та навичками, які мали б увійти до навчального досвіду учнів на попередньому етапі навчання. Це той обсяг змісту, який остаточно формувався в попередній рік вивчення предмета й активно мав би використовуватись для подальшого розвитку математичної діяльності.

За орієнтири освітніх результатів засвоєння змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» розробниця модуля І.В. Андрусенко обрали нормативні вимоги, визначені Державним стандартом та типовою освітньою програмою, які увійшли до інтегрованого курсу. Діагностувальні завдання передбачали виявлення учнями досвіду діяльності дослідницького спрямування; вони відображали очікувані результати навчання, виражені знаннями, уміннями й навичками.

Кожен результат навчання постав предметом діагностування й був забезпечений різномірними завданнями, розробленими з орієнтацією на результат, який мали засвідчувати діти на різних етапах формування, що реалізовувались попереднього навчального року. До змісту завдань були уведені стимули для дій і операцій за ієрархією розумових процесів, визначених класифікацією навчальних цілей В.П. Беспалька [58]. Така диференціація завдань дозволяє педагогам у ході діагностувального дослідження встановити, якому етапу досягнення навчальної мети відповідає засвідчений дитиною залишковий результат.

Наведемо приклад комплексу розроблених нами завдань із математики, які пропонувалися учням на початку навчального року в 4-му класі для визначення залишкових результатів, пов'язаних із умінням розв'язувати рівняння з однією змінною.

Перше завдання передбачає розв'язування простого рівняння, правильне виконання якого засвідчує уміння застосовувати найпростіший алгоритм міркування. Як бачимо, рівень складності цього завдання не є найнижчим із визначених таксономією — це пояснюється тим, що очікуваний результат цього матеріалу в 3-му класі позначається рівнем застосування відомого ходу математичних операцій у звичних умовах.

Завдання 1. *Розв'яжи рівняння.*

$$7 + x = 91 \qquad y : 5 = 12 \qquad 84 : c = 4$$

Друге і третє завдання мають незначні ускладнення в умові, однак такий матеріал попереднього навчального року широко використовувався у процесі опрацювання теми. Хоча він належав до числа додаткових питань програми, однак у 4-му класі є стартовою позицією для розвитку такої теми на вищому щаблі складності. Успішне виконання цих завдань засвідчує здатність учнів вільно орієнтуватися в такого роду роботі, застосовувати відомі методи розв'язування проблем у частково змінених навчальних умовах.

Завдання 2. *Розв'яжи ті рівняння, з якими можеш справитись самостійно.*

$$21 : x = 60 : 20 \quad (12 - 8) \cdot y = 40 \quad 25 - c : 8 = 15$$

Завдання 3. *Розв'яжи рівняння.*

$$48000 : 100 : x = 160 \quad y : 25 = 700 : 35 \quad 30 \cdot c : 2 = 180$$

Четверте завдання належить до питань, які в 3-му класі розглядалися побіжно, такий навчальний матеріал пропонувався для виконання за бажанням учнів. Це завдання творчого рівня, і його успішне виконання дозволить виявити учнів, які готові до навчатися за складнішою програмою. Такі діти потребують особливої уваги і підтримки в розвиткові їхніх пізнавальних можливостей.

Завдання 4. *Склади рівняння за описаною ситуацією і розв'яжи його.*

*Коли Тимур взяв із коробки п'ять синіх і два зелених олівці, в ній залишилося шість жовтих олівців. Скільки олівців взяв із коробки Тимур?*

Наведемо приклад комплексу завдань для діагностики в учнів 5-го класу уміння розв'язувати прості задачі на встановлення залежності між швидкістю, часом і відстанню при рівномірному прямолінійному русі. Кожне із наведених завдань відображає прогнозований результат відповідного етапу вивчення теми «Дослідження залежностей між швидкістю, часом і відстанню при рівномірному прямолінійному русі». Успішне виконання певного завдання засвідчує результативність етапу, якому відповідає його зміст. І, навпаки, недоліки чи помилки в розв'язуваннях укажуть на етап, до якого потрібно повернутися, аби усунути проблемні моменти, запобігти нашаруванню проблем.



Таблиця 4.1

**Показники навчальності, що засвідчують стан готовності учня до подальшого навчання**

<b>Параметр зіставлення</b>	<b>Позитивний прояв виконання</b>	<b>Негативний прояв виконання</b>
Темп виконання	Швидко; без особливих зусиль; доцільно й гнучко розподіляє час на роботу	Повільно; напружено з явними утрудненнями; зупиняється на одному завданні, не переключається на інші
Мотивація	Охоче; добровільно; за власним бажанням; захоплено; сумлінно	Неохоче; за вказівкою; пасивно; байдуже; з лінню
Регуляція діяльності	Самостійно; незалежно; цілеспрямовано; ретельно; завершено	Несамостійно; безсистемно; поверхово; незавершено
Когнітивна організація	Усвідомлено; з розумінням наслідків; раціонально	Методом вгадування; випадково; ускладненим шляхом
Загальна оцінка якості виконання	Добре (переважає правильне виконання)	Погано (переважає неправильне виконання)

Вважаємо, що результати виконаних учнями діагностувальних завдань будуть достатніми, щоб скласти уявлення про стан навчальності учнів класу на початку навчального року. На основі їх аналізу можуть формуватися висновки для подальшого планування освітньої діяльності, визначатися напрями взаємодії з учнями та їхніми батьками. Очікується, що здобуті результати діагностування призначаються для внутрішнього використання вчителем, вони не підлягають оприлюдненню поза межами класу.

Стосовно організації роботи за технологією вхідного діагностування зазначимо таке. Для укладання діагностувального інструментарію шляхом опитування попередньо вивчалася експертна думка вчителів щодо способу його реалізації. Всього було опитано через гугл-форму 233 педагоги. Так, на думку майже 50 % учителів доцільно укласти цілісні роботи за аналогом тематичних. Близько 39 % респондентів зазначили, що зручніше мати банк готових завдань для подальшого комбінування їх у діагностувальні роботи або для ситуативного використання на уроках на початку навчального року. Майже 11 % опитаних виявили готовність самостійно створювати діагностувальні



завдання за сформованими для них інструкціями чи методичними рекомендаціями. Одна вчителька мала окрему думку, про яку конкретно не повідомила. Водночас, у коментарях 14 респондентів зазначили, що потребують допомоги в розробленні діагностувальних робіт для тематичного контролю продовж року за індексами Свідоцтва досягнень та критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів. Таким чином, ми дійшли висновку, що більшість опитаних учителів схиляються до користування розробленими окремими завданнями або готовими комбінованими роботами. Тому наше передбачення про доцільність створення різнорівневих завдань до основних тем зазначених вище предметів було підтверджене і реалізоване у спосіб, який ми засвідчили в оприлюднених збірниках [54], [55], [56], [57].

Під час апробації описаної технології та її інструментарію помічено, що вчителі використовують діагностувальні завдання (або укладені з них діагностувальні роботи) по-різному. Наприклад, деякі організують виконання завдань всіма учнями класу одночасно, як це відбувається під час проведення тематичного контролю; інші — пропонують дітям виконувати різнорівневі завдання в групах, утворених учнями з приблизно рівними навчальними можливостями; вчителі, які працюють із малочисельними класами час від часу влаштовують колективне виконання завдань із коментуванням, що допомагає вести спостереження за відповідями кожної дитини тощо.

Використання технології вхідного діагностування навчальності учнів початкової школи істотно розширює можливості дослідити готовність дітей продовжувати навчання, закладати потенціал для їхнього розвитку. Особливо це актуально під час виняткових обставин, коли вчителю необхідно надати оперативну й маловитратну допомогу в організації адаптивного навчання на початку року, що підтверджено опитуванням практиків; відкоригувати перспективні навчальні плани; дібрати доцільні для виявленого стану методи та форми навчання. Описана технологія має концептуальну основу, володіє чіткою цільовою настановою, забезпечена обґрунтованим з дидактичної і методичної позицій інструментарієм, підкріплена рекомендаціями стосовно способів використання, забезпечена критеріями діагностики результатів, — все це свідчить про її приналежність до категорії технології навчання.

Розглянута технологія вхідного діагностування навчальності учнів може бути корисною не лише в обставинах посткарантинного

навчання, а й для широкого кола педагогічних ситуацій, пов'язаних із необхідністю розроблення і використання інструментарію визначення освітніх результатів. Застосування подібних інноваційних засобів для вирішення педагогічних проблем має, з нашої точки зору, перспективу. Подальшого вивчення потребують питання ефективності змістового забезпечення технології як стартової умови навчання упродовж року; ступеню кореляції здобутих під час вступного діагностування результатів із навчальними досягненнями учнів за перший семестр або за рік.

#### **4.4. Методика конструювання інструментарію підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів**

Відповідно до чинних розпорядчих актів щодо оцінювання навчальних досягнень учнів у Новій українській школі, рекомендовано організувати поточне (формувальне) оцінювання і підсумкове (тематичне й завершальне). У Державному стандарті початкової освіти [1] наголошено, що під час підсумкового оцінювання навчальні досягнення здобувачів освіти співвідносяться з обов'язковими результатами навчання. Зупинимось на методичних особливостях укладання діагностувальних робіт для підсумкового оцінювання результатів навчання.

Підсумкове тематичне оцінювання реалізується шляхом виконання учнями діагностувальних робіт. Їх формат не має чіткого обмеження, — це можуть бути комбіновані роботи, тести, усне опитування, навчальний проект тощо. Кількість і види завдань у роботах для підсумкового оцінювання має установлювати вчитель на підставі висновків щодо пізнавальних або інших індивідуальних можливостей учнів. Орієнтирами для визначення змісту таких робіт є не лише обов'язкові результати, окреслені Державним стандартом, а й очікувані результати, подані в освітній програмі, що мають бути досягнуті в межах опрацювання тематичного блоку або розділу навчального курсу. Це пояснюється тим, що не всі результати навчання вичерпуються компетентностями [61].

За методичну підставу для конструювання підсумкових робіт була обрана розроблена нами й вище описану методику створення інстру-

ментарію оцінювання. Для створення підсумкової діагностувальної роботи необхідно здійснити такі операції:

- обрати тему, що зумовить вибір навчального матеріалу для завдань;
- сформулювати мету роботи, узгоджену з обов'язковими результатами першого циклу Державного стандарту та очікуваними результатами освітньої програми з певного предмета для етапу навчання, що контролюється;
- визначити проміжні результати, яких учні повинні досягнути в межах тематичного блоку чи розділу, — вони мають відобразити етапи засвоєння змісту й дозволять у своїй сукупності створити уявлення про динаміку навчання.
- спроектувати конфігурацію діагностувальних завдань до кожного проміжного етапу вивчення теми, які б задовольняли дидактичним орієнтирам стосовно розроблення інструментарію оцінювання;
- підготувати інструкцію для учнів щодо виконання роботи;
- передбачити засоби зворотного зв'язку для забезпечення самооцінювальної діяльності учнів [26].

Аналіз досвіду створення робіт для тематичного контролю навчальних досягнень у початковій школі [62], [63], [64], [65] дозволив дійти висновку, що такі роботи доцільно укладати із завдань з поступовим нарощенням їх складності. Цим ми буде забезпечена різнорівневість змісту, що дозволить, по-перше, учням з невисокими навчальними можливостями виконати щонайменше одне завдання; по-друге, для учнів, які матимуть намір виконувати всі завдання, помірне зростання складності допоможе певним чином зняти психологічне або розумове напруження і таким чином досягнути максимально можливого результату.

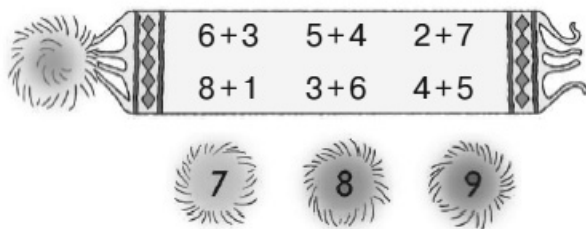
За орієнтир для створення різнорівневих завдань може прийматися одна з таксономічних систем для когнітивної сфери (Б.С. Блума, В.П. Беспалька, М.М. Скаткіна, Г. Клауса і Ж. Піаже або інші), що забезпечить технологічність процесу вимірювання результатів [66]. Майже всі ці системи збігаються у класифікації навчальних цілей і мало відрізняються у розподілі складності змісту діяльності. Як і при створенні інструментарію формувального оцінювання, завдання для діагностувальних підсумкових (тематичних) робіт передбачають ви-

конання навчальних дій на ідентифікацію матеріалу; просте відтворення навчального змісту; застосування елемента знання чи вміння у дещо зміненій навчальній ситуації; застосування навчального досвіду в наближеному до життєвого контексту. Щодо змістового наповнення завдань, то зважаючи на провідну функцію підсумкової роботи — з'ясування відповідності між навчальними досягненнями дитини з теми визначеному в типовій освітній програмі рівню формування очікуваних результатів, вважаємо доцільним не виходити за межі матеріалу тематичного блоку, який контролюється. Це важливо з огляду на з'ясування істотних для певного етапу навчання характеристик.

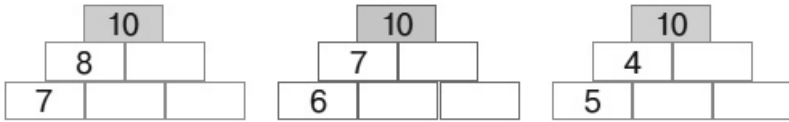
Наведемо приклади діагностувальних робіт з математики для різних класів початкової школи.

Згідно з чинними вимогами щодо здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів 1-го класу, письмові тематичні роботи не проводяться. У першому класі доцільно пропонувати учням завдання для усного виконання. Так, за наслідками вивчення розділу «Виконуємо додавання і віднімання в межах 10» учні повинні досягти таких обов'язкових результатів: обчислює усно зручним для себе способом у навчальних і практичних ситуаціях; вимірює величини за допомогою підручних засобів і вимірювальних приладів [1]; до числа очікуваних результатів належать такі: розуміє сутність арифметичних дій додавання і віднімання; прогнозує результат додавання та віднімання; володіє навичками додавання і віднімання одноцифрових чисел у межах 10; вимірює і порівнює величини: довжину, масу, місткість; використовує короткі позначення величин (сантиметр — см, дециметр — дм, метр — м); маси (кілограм — кг); місткості (літр — л); часу (година — год, доба, тиждень) [2]. Для визначення сформованості окреслених результатів можна використати таку діагностувальну роботу [67]:

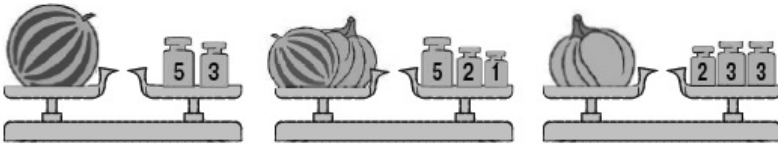
1. Відшукай помпон, який «відірвався» від шарфа.



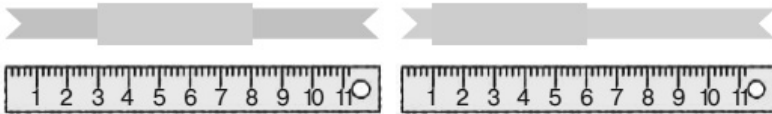
2. Доповни числа в кожному ряді до 10.



3. Визнач масу кавуна; гарбуза.



4. Визнач, скільки сантиметрів стрічки за блакитним чотирикутником.



Зауважимо, що в першому класі учні з різними стартовими можливостями проходять тривалий період адаптації до нової ситуації розвитку, тому цього року навчання більшої ваги набуває поточне формувальне оцінювання, яке забезпечує «м'яку» оцінку їхньої діяльності.

Починаючи з другого класу, практикуються письмові роботи. Їх створення відбувалось на основі описаних вище методичних орієнтирів. Покажемо для прикладу роботу для другокласників за тематичним блоком «Розв'язуємо складені задачі». У результаті його вивчення учні повинні досягнути таких обов'язкових результатів: аналізує проблемні ситуації свого життя; визначає групу пов'язаних між собою величин для розв'язання повсякденних проблем математичного змісту; обирає числові дані, необхідні і достатні для відповіді на конкретне запитання; визначає дію (дії) для розв'язання проблемної ситуації, виконує її (їх); перетворює інформацію (почуту, побачену, прочитану) у схему, таблицю, схематичний рисунок; обирає послідовність дій для розв'язання проблемної ситуації [1]; очікувані досягнення з теми є такими: розв'язує прості і складені сюжетні задачі, у тому числі задачі





гностувальної роботи з теми «Вивчаємо письмове множення і ділення», запропонованої учням експериментальних четвертих класів, які працюють у рамках всеукраїнського експерименту з пілотування стандарту. Вивчення цієї теми підпорядковане забезпеченню таких обов'язкових результатів: обчислює усно і письмово у різних життєвих ситуаціях; перевіряє правильність розв'язання проблемної ситуації різними способами; виявляє та виправляє помилки; обирає спосіб (способи) розв'язання проблемної ситуації; обґрунтовує вибір дій для розв'язання проблемної ситуації; розв'язує проблемну ситуацію різними способами [1]; очікувані результати є такими: володіє навичками письмового множення і ділення багатоцифрового числа на одноцифрове; перевіряє правильність обчислень; планує послідовність виконання дій у письмових обчисленнях; користується даними під час розв'язування практично зорієнтованих задач [3]. Покажемо зразок цієї діагностувальної роботи.

1. Обведи вирази, які показують, як:

1) 320 помножити на 2;

$$32 \text{ дес.} \cdot 2$$

$$32 \cdot 10$$

$$300 \cdot 2 + 20 \cdot 2$$

$$300 \cdot 20 \cdot 2$$

2) 480 розділити на 4.

$$480 : 10 : 4$$

$$48 \text{ дес.} : 4$$

$$480 : 4 + 80 : 4$$

$$480 : 80 : 4$$

Перше завдання являє собою аналог закритого тестового завдання з вибором кількох правильних відповідей із чотирьох варіантів. У даному випадку виправдане використання тестової форми, оскільки виконання завдання передбачає розпізнавання потрібних об'єктів без обчислень.

2. Знайди значення виразів письмово.

$$139 \cdot 7$$

$$38 \cdot 16$$

$$828 : 3$$

$$585 : 65$$

Метою другого завдання є виконання елементарної розумової операції із застосування відомого способу обчислення. За його допо-



могою з'ясовують сформованість у дитини простого операціонального уміння.

3. *Перевір, чи правильно знайдені результати. Закресли неправильну відповідь (неправильні відповіді).*

$$592 : 8 = 74$$

$$407 \cdot 2 = 904$$

$$468 : 26 = 18$$


Виконання третього завдання є показовим щодо використання способу обчислення у ситуації, коли необхідно виконати розумову дію оцінювання ситуації, прийняти рішення стосовно самостійного знаходження шляху розв'язання проблеми. У психології виконання особою зворотної розумової операції до наявної пов'язують із розумінням сутності процесів. Згідно з періодизацією інтелектуального розвитку особи, обґрунтованою Ж. Піаже [69], така характеристика належить до психологічної норми віку четвертокласників. Отже, вказане завдання буде визначальним щодо сформованості в учнів здатності виконувати письмове ділення на рівні навички.





















4. *Розв'яжи задачу.*

*Максим зібрав колекцію марок про сучасну техніку. 576 марок він розмістив на 18 сторінках альбому, порівну на кожній. Скільки марок вміститься на 20 сторінках, якщо хлопчик буде їх розміщувати так само?*

Четверте завдання уміщує сюжет, який моделює життєву ситуацію. Для застосування способу обчислення, який контролюється, дитина повинна проаналізувати текст; виділити в ньому дані; встановити взаємозв'язок між даними і шуканим, оцінити їх достатність для відповіді на запитання; віднайти шлях розв'язання проблемної ситуації; побудувати математичну модель із застосуванням відповідного способу обчислення; дати обґрунтовану відповідь на запитання. Багатокомпонентність розумових дій і операцій, необхідних для виконання такого завдання, вказують на його приналежність до задач високого рівня складності. Успішне виконання четвертого завдання буде показником здатності дитини встановлювати математичні відношення, працювати з математичною інформацією, застосовувати розумові операції і математичні методи, — все це в сукупності є ознакою функціональної грамотності [34].

5. Розв'яжи задачу.

Марина розраховує, скільки корму потрібно для її цуценяти Кекса. У таблиці вона позначила 15 пакетів символом .

Місяць	Кількість пакетів
Серпень	  
Вересень	   
Жовтень	     
Листопад	      

1) Запиши, скільки пакетів корму повинна придбати Марина у серпні: \_\_\_\_ пакетів;

у листопаді: \_\_\_\_ пакетів.

2) Запиши, скільки пакетів корму потрібно на осінь: \_\_\_\_ пакетів.

П'яте завдання належить до числа компетентнісно орієнтованих задач. Таке завдання не обов'язкове для виконання усіма учнями. За формою — це відкрите завдання-кластер з розгорнутою відповіддю, що містить ввідний стимул (опис ситуації) з наступними завданнями, що прямо стосуються цього стимулу [70]. Такого роду завдання вимагає від учнів застосовувати складні розумові операції, пов'язані з інтегруванням досвіду діяльності, сформованого засобами різних змістових ліній навчального предмета. В даному випадку для розв'язання задачі застосовуються результати, що належать до змістових ліній: «Числа, дії з числами. Величини», «Математичні задачі і дослідження», «Робота з даними». Успішність виконання цього завдання вкаже на використання навички обчислень у змодельованій практичній проблемній ситуації, коли відсутня пряма вказівка на застосування певного способу обчислення, тобто на рівень компетентності.

У зв'язку з рівнем складності останнього завдання необхідно зауважити, що оскільки навчання у початковій школі має особистісно орієнтований характер, то під час виконання тематичних робіт необхідно враховувати індивідуальні можливості учнів. Так, діти можуть виконувати посильні для них завдання, хоча вчитель заохочує їх до розв'язування максимально можливої із запропонованої кількості

**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

навчальних задач. Це допоможе виявити не лише рівень досягнень учнів, а й мотивувати до старання та наполегливості в навчанні. Наприклад, учням можна запропонувати таку інструкцію:

- Виконуйте завдання, які вам під силу.
- Намагайтеся зробити якомога більше завдань!
- Домовтесь у класі, як будете оцінювати виконані завдання.
- Намалюйте свої позначення й напишіть, що вони означають.
- Використовуйте ці позначення для оцінювання своєї роботи (рис. 4.1).

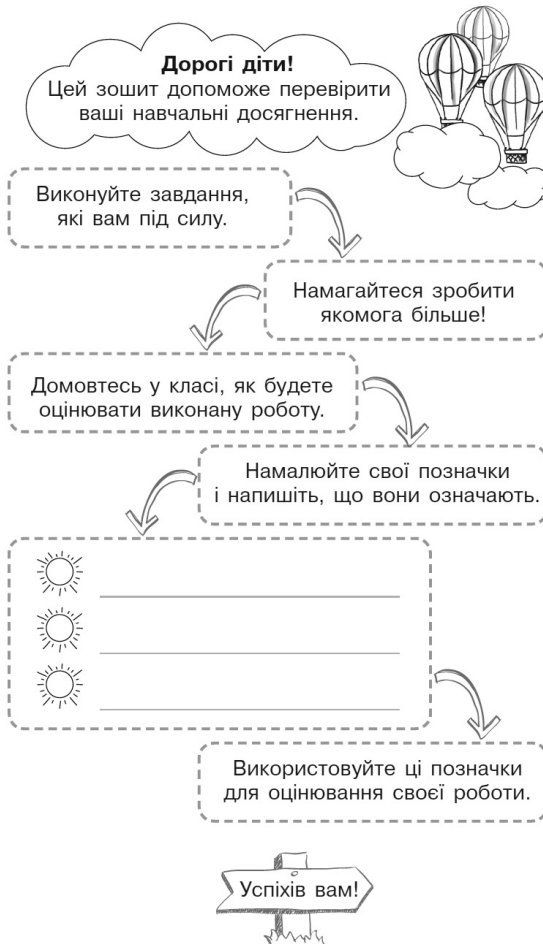


Рис. 4.1. Інструкція до виконання тематичної роботи.

Якщо у класі мала чисельність учнів і вчитель може здійснити індивідуальне опитування, то підсумкові діагностувальні роботи можна проводити в усній формі. Учням буде цікаво, якщо таку діяльність організувати у вигляді навчальної гри «Встановлюю персональний рекорд». Для її проведення достатньо поставити часовий рубіж і роздрукувати текст завдань. Учитель під час роботи повторює формулювання завдання і робить непомітні для дитини записи про правильне чи неправильне виконання. Після завершення відповідей на питання завдань доцільно запропонувати виконавцям оцінити свої старання і спрогнозувати успішність виконання завдань. Насамкінець учитель звертає увагу на наявні проблеми, разом із дитиною знаходить їх причини, за потреби організовує роботу над помилками.

Наведемо приклад роботи до тематичного блоку «Досліджуємо табличне множення і ділення», яку можна виконувати усно в умовах індивідуального навчання другокласників.

Завдання I рівня складності.

1. Назви в кожному числовому ряді «зайве» число. Поясни його вибір.

2 4 6 8 9 10

3 6 9 10 12 15

2. Назви вирази з однаковим значенням.

$$30 : 10$$

$$8 : 2$$

$$21 : 0$$

$$5 \cdot 2$$

$$0 \cdot 19$$

$$0 \cdot 7$$

$$10 : 1$$

$$2 \cdot 2$$

$$9 : 3$$

Завдання II рівня складності.

3. Установи закономірність у кожному стовпчику і доповни його ще одним виразом.

$$3 \cdot 2$$

$$5 \cdot 5$$

$$18 : 2$$

$$3 \cdot 3$$

$$6 \cdot 5$$

$$16 : 2$$

$$3 \cdot 4$$

$$7 \cdot 5$$

$$14 : 2$$




4. Склади вирази і знайди їх значення.

1) Добуток чисел 7 і 1;

2) частка чисел 18 і 3.

Завдання III рівня складності.

5. Назви пропущені в рівностях числа.

$10 : \square = 5$

$8 \cdot \square = 16$

$10 \cdot \square = 80$

$3 \cdot \square = 21$

$20 : \square \square = 2$

$18 : \square = 6$

$\square \cdot 3 = 24$

$\square : 3 = 3$

$\square \cdot 5 = 15$

6. Знайди значення виразів, назви результати.

$4 \cdot 8 = \square \square$

$4 \cdot 9 = \square \square$

$4 \cdot 10 = \square \square$

$4 \cdot 11 = \square \square$

$8 \cdot 5 = \square \square$

$9 \cdot 5 = \square \square$

$10 \cdot 5 = \square \square$

$11 \cdot 5 = \square \square$

Завдання IV рівня складності.

7. Знайди значення виразів, назви результати.

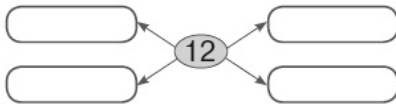
$6 \cdot 6 - 17 = \square \square$

$5 \cdot 5 - 16 = \square$

$20 : 4 + 57 = \square \square$

$16 : 4 + 47 = \square \square$

8. Поміркуй, на скільки рівних частин можна поділити число 12.



Як і для попередньо описаних робіт, у такій формі підсумкової діагностики кожен блок завдань пов'язаний із певним етапом вивчення теми, отже дозволяє з'ясувати рівень досягнення.

Для урізноманітнення видів навчальної діяльності учнів час від часу можна практикувати роботи у форматі тестів. На сайті видавництва «Ранок Інтерактив» ми розмістили роботи у вигляді тесту онлайн, у якому презентовано електронний аналог кожного діагностувального завдання [71]. Під час виконання учнями такої роботи вчитель легко виявить, на якому етапі навчання могли трапитися проблеми. Дітям ця робота дозволяє ще раз застосувати свої знання і вміння, чим самим узагальнюється їхній навчальний досвід. Різна складність завдань роботи дає можливість кожній дитині відчути успішність й водночас здійснити самооцінювання своїх досягнень.

Наведемо приклад тестової роботи для 2-го класу за тематичним блоком «Додаємо і віднімаємо числа з переходом через розряд» [71].

Вибери вираз, у якому дія віднімання виконується другою. Натисни на кружок поряд із відповідною буквою.

А  $18 + (9 - 7)$

Б  $7 - 5 + 10$

В  $20 - (3 + 6)$

Вибери вираз, значення якого більше за 10. Натисни на кружок поряд із відповідною буквою.

А  $7 + 3$

Б  $7 + 4$

В  $5 + 4$

Г  $6 + 4$

Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

Вибери вираз, який має найменше значення. Натисни на кружок поряд із відповідною буквою.

- А
- Б
- В
- Г

Визнач, що довше — сосиска чи ковбаска. Натисни на кружок поряд із відповідною буквою.

- А 
- Б 

Під час укладання таких завдань ми забезпечили поступове нарощення складності, що виявляється у застосуванні розумових операцій різних рівнів.

Додаткову інформацію про стан опанування учнями змістом освіти можна здобути, якщо залучити учнів до виконання навчального проекту. Проектну діяльність наразі визнають одним із ефективних засобів формування у школярів компетентностей. У процесі роботи над проектом застосовується прийнятні для практичної ситуації знання та уміння учнів; реалізуються можливості доцільно інтегрувати навчальний матеріал різних предметів; стимулюється активна

пізнавальна й перетворювальна діяльність; забезпечується суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учасниками освітнього процесу; втілюються ідеї та інтереси дітей, збагачується їхній досвід новими способами діяльності [72]. Під час організації проектної діяльності по завершенню теми особлива увага приділяється забезпеченню логічних зв'язків між опрацьованим навчальним матеріалом і задумом проекту. Для учнів другого циклу навчання ми запропонували ідеї роботи над проектами в підручниках математики [73]. Наведемо приклад такого проекту як підсумок теми «Множимо і ділимо багатоцифрові числа на одноцифрові» (рис. 4.2<sup>2</sup>).

Виконання учнями такого проекту допоможе вчителю з'ясувати, наскільки вільно учні користуються обчислювальними вміннями, чи здатні вийти за межі звичного навчального контенту й збагатити свій навчальний досвід новими способами міркувань. За суттю діяльності — це виразний приклад компетентісно орієнтованої роботи, що інтегрує зміст різних освітніх галузей, тобто виходить на рівень надпредметності.

Таким чином, описані засоби контролю навчальних досягнень допоможуть діагностувати результативність навчальної діяльності на кожному з етапів засвоєння змісту; відстежити індивідуальний розвиток дитини для підтримки навчального поступу; вчасно виявити й усунути проблеми в засвоєнні матеріалу; скоригувати зміст й методи навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини. Можливість вибору формату інструментарію дозволяє урахувати інтереси і пізнавальні потреби учнів, а також зручний для кожного з них спосіб подання й опрацювання навчальної інформації. Такі роботи передбачають виконання молодшими школярами розумових дій та операцій з оцінювання різноманітних навчальних ситуацій, що потребують застосування досвіду діяльності; встановлення залежностей, закономірностей і взаємозв'язків між предметами і явищами в навколишньому світі, інтерпретовані мовою освітньої галузі.

---

<sup>2</sup> Ілюстрації видавництва «Ранок».





## 4.5. Методика конструювання інструментарію оцінювання для державної підсумкової атестації

Нововведення у нормативному забезпеченні функціонування початкової школи зумовили зміну ролі державної підсумкової атестації (ДПА). Відтак, цю форму контролю результатів навчання випускників віднесено до окремого виду моніторингу визначення «якості освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти та/або якості освіти» [1]. Однак, методологічні основи розроблення інструментарію для здійснення підсумкової атестації педагогічній спільноті наразі не пред'явлені.

ДПА належить до тих шкільних подій, які найбільше хвилюють усіх учасників освітнього процесу — педагогів, учнів та їхніх батьків, тому увага до цієї роботи особливо загострена в новій ситуації функціонування школи. ДПА була запроваджена в Україні від 2000 року як окрема форма контролю навчальних досягнень. Чинним на той час Положенням про атестацію (наказ МОН України від 14.12.2000 №588) визначалася її провідна функція — встановлення відповідності освітнього рівня випускників загальноосвітніх навчальних закладів I, II, III ступенів навчальним програмам. У початковій школі атестації підлягали результати навчальної діяльності учнів третіх (четвертих) класів з державної мови (української мови і читання) та математики; у навчальних закладах з мовами навчання національних меншин — результати навчальної діяльності з мови навчання. Завдання та збірники завдань для атестації розроблялися й затверджувалися МОН України. Проведення підсумкових письмових робіт відбувалося за участю осіб, уповноважених відповідними органами управління освітою, та фахівців. Контроль за дотриманням вимог щодо організації та проведення атестації покладалися на відповідні органи управління освітою; ними ж подавалася до МОН узагальнена інформація про результати ДПА. У Положенні про атестацію 2008 року (наказ МОН України 18.02.2008 №94) в частині початкової освіти суттєвих змін не відбулося. Зміни в Положенні сталися в 2014 році (наказ МОН України 30.12.2014 №1547): відтак встановлено, що учні загальноосвітніх навчальних закладів з навчання мовами національних меншин, які прибули з-за кордону і почали вивчати українську мову в поточному навчальному році, замість атестації з цього предмета могли за заявою батьків та за рішенням педагогічної ради про-

### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

ходити атестацію з мови навчання; завдання для проведення атестації мали укладатися навчальними закладами відповідно до орієнтовних вимог до змісту атестаційних завдань, затверджених МОН; також не вимагалось подавати в МОН узагальнену інформацію про результати ДПА. У 2019 році був затверджений Порядок проведення ДПА (наказ МОН України 02.01.2019 №1369), згідно з яким, зміни торкнулися процедури розроблення завдань, відтак, ця функція цілком покладалася на заклад освіти. Таким чином, можна відзначити послаблення контролю з боку центрального органу управління освітою стосовно змісту роботи для ДПА та якості її виконання.

У 2020 році чинність ДПА була закріплена на законодавчому рівні. Так, статтею 12 Закону України «Про освіту» встановлено, що ДПА є окремим видом моніторингу якості освітньої діяльності закладів освіти та/або якості освіти, а статтею 17 Закону України «Про повну загальну середню освіту» проголошено, що зміст, форми і порядок проведення ДПА визначаються і затверджуються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Щодо публікацій, присвячених проблемі впровадження ДПА, то більшість наявних робіт торкаються методичних аспектів такого роду контролю в основній школі. Що стосується початкової ланки, то це питання побіжно розглянуто в історико-педагогічному контексті в дослідженні Т.Л. Гавриленко [74]. Загальні дидактичні функції підсумкового оцінювання під час державної атестації окреслені в роботі О.Я. Савченко [75].

Науковцями відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України О.В. Васьуленко, О.В. Онопрієнко, К.І. Пономарьовою висвітлювались загальні методичні підходи, особливості конструювання змісту, проведення і оцінювання робіт для ДПА з української мови, читання і математики [76]. Автори зазначили, що ДПА в основу відбору змісту навчального матеріалу, який підлягає перевірці, було покладено вимоги базових навчальних програм для 1—4 класів і компетентнісний підхід до оцінювання навчальних досягнень учнів. Для забезпечення відкритої і об'єктивної процедури оцінювання навчальних досягнень молодших школярів контрольні роботи укладалися у вигляді тестів навчальних досягнень — стандартизованої методики перевірки результатів учіння, яка дозволяє достатньо точно за мінімальних витрат часу одержати загальну картину успішності учня, класу, школи; зібрати дані про стан системи початкової освіти у цілому [76].

До дидактичних тестів, як і до інших вимірників, висувалася низка вимог. Найсуттєвішими характеристиками тестів для підсумкового контролю навчальних досягнень учнів визначено такі:

1. Валідність — відповідність перевірючого матеріалу цілям контролю. У зв'язку з цим провідною метою підсумкової атестації є забезпечення об'єктивного оцінювання освітніх результатів на кінець початкового курсу української мови, читання, математики.

2. Надійність — стійкість результатів тестування при багатомітному використанні контрольного матеріалу, їх незалежність від випадкових факторів. У контрольні роботи включені завдання, які адекватно відображають державні вимоги до рівня навчальних досягнень випускників початкової школи.

3. Репрезентативність — повнота обсягу вивченого матеріалу. Контрольний матеріал тестів відповідає програмовим вимогам до рівня загальноосвітньої підготовки учнів за всіма змістовими лініями названих предметів.

4. Стандартизованість — уніфікована процедура проведення і підсумку тестування. Учні забезпечуються рівними умовами контролю; тестова оцінка є однозначною і відтворюваною, вона не піддається зовнішньому впливу (рис 4.3).

Дидактичний тест охоплював такі складники: тестові завдання (тестовий зошит для учня); процедура проведення (тестування); обробка результатів. Тестовий зошит складався із системи завдань, що відповідали предметному змісту, який контролювався; специфічного типу і форми, впорядкованих у міру зростання складності та в кількості, обмеженій визначеним часовим проміжком [77]. Предметний зміст тесту навчальних досягнень становить матеріал, який належить одній предметній галузі — мовно-літературній, математичній. Складність тестових завдань обумовлювалась відповідним рівнем засвоєння, який визначено на основі таксономії навчальних цілей. Відповідно до рівнів засвоєння розробляють контрольні-діагностувальні матеріали (контрольні роботи). У роботах для ДПА були використані різні типи тестових завдань: завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді з кількох запропонованих; на встановлення відповідності; на встановлення правильної послідовності; відкритого типу — на доповнення, виписування окремих фрагментів і з вільним викладом відповіді.



Рис. 4.3. Вимоги до тестів навчальних досягнень

Під час оцінювання роботи для ДПА за одиницю вимірювання, згідно з теорією В.П. Беспалька [78], приймався правильно позначений один навчальний елемент — поняття, термін, предмет, явище, властивість, дія, закономірність тощо, визначені у навчальній програмі з предмета (рис. 4.4). З огляду на кількість цих елементів будувалась шкала, в якій зазначали максимальну кількість балів за кожне виконане завдання. Одержаний в сумі тестовий бал переводився в оцінку за 12-бальною шкалою.



Рис 4.4. Навчальні елементи як одиниці вимірювання тестового балу

Такий науково обґрунтований і дидактично виважений підхід до розроблення тестів навчальних досягнень для ДПА залишався чинним до оприлюднення рекомендацій МОН України про вільний спосіб укладання підсумкових робіт.

У поле нашої уваги потрапляли публікації про ДПА, які переважно стосуються часткових предметних питань. Однак всі ці роботи функціонально і змістовно спираються на забезпечення вимог нормативних документів, які наразі втратили чинність. Важливі аспекти, пов'язані з організаційно-методичним забезпеченням моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти, що доцільно використати для створення підсумкових робіт, розкриті в дослідженнях О.І. Ляшенка [79], Т.О. Лукіної [80]; теоретико-методичні засади розроблення інструментарію оцінювання результатів навчання, цінні для нашої наукової розвідки, викладені в доробку І.Є. Булах та М.Р. Мруги [28].

Публікацій із питання розроблення інструментарію для підсумкового оцінювання в умовах Нової української школи (НУШ) наразі нами не виявлені, що відкриває актуальне спрямування наукового пошуку. Отже, зосередимось на визначенні дидактико-методичних підходів щодо розроблення інструментарію для підсумкової атестації випускників початкової школи.

З огляду на сучасний напрям розвитку початкової освіти, в основу розроблення змісту та організаційних засад підсумкової атестації мають покладатися концептуальні положення НУШ, в яких проголошено зміну підходів до оцінювання результатів навчання, що «слугуватимуть для аналізу індивідуального прогресу і плануванню індивідуального темпу навчання, а не ранжуванню учнів. Оцінки розглядатимуться як рекомендація до дії, а не присуд [41, с. 15]». Це положення зорієнтовує на розроблення такого інструментарію оцінювання, який би допоміг максимально точно виявити досягнення конкретної дитини, прийнятні для неї зміст, форми і засоби навчання.

Зміст і формат інструментарію підсумкового оцінювання залежить від цілей і педагогічних функцій його застосування. Функції підсумкового контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів, своєю чергою, зумовлюються цілями цього процесу, зокрема такими:

- одержання неупередженої інформації про навчальні досягнення учнів;
- визначення готовності четвертокласників до подальшого навчання в основній школі;

**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

- з'ясування чинників, що вплинули на успішність або неуспішність випускників;
- виявлення позитивних і негативних тенденцій у діяльності вчителів тощо.

З-поміж комплексу функцій, якими наділена контрольно-оцінювальна діяльність стосовно підсумкового діагностування, виокремимо ті з них, які будуть прийнятними й першорядними для ДПА, а саме:

- діагностувальну, яка вказує на причини наявних результатів і може бути використана як індикатор необхідності модернізації освітньої програми та методик навчання;
- нормативно-відповідну, що пов'язана з одержанням об'єктивної інформації про навчальні досягнення учнів і рівня їх відповідності обов'язковим результатам Державного стандарту початкової освіти за другим циклом навчання;
- управлінську, що дає можливість виявляти існуючі проблеми та їх причини, удосконалювати організацію освітнього простору в закладі освіти, коригувати процес навчання;
- інформаційну, що дозволяє зібрати дані стосовно результатів навчання для подальшого звітування перед суспільним замовником;
- прогностичну, пов'язану з визначенням готовності випускників початкової школи до подальшого навчання, попереднім плануванням індивідуальної траєкторії їхнього розвитку в основній школі [81].

Означені функції суголосні завданням, які за результатами ДПА мають відобразити стан предмета дослідження, тобто якість освітньої діяльності закладів освіти і, в цілому, якість освіти. Оскільки феномен якості багатоаспектний (він охоплює параметри суб'єктів освітньої діяльності, організації навчання, методів і засобів, змісту освіти та ін.), то за допомогою ДПА — короткого за тривалістю й обсягом, маловитратного в плані ресурсного забезпечення дослідження, складно здобути об'єктивні висновки. Більше того, на наш погляд, законодавчо визначена мета підсумкової атестації і її звичний формат та спосіб організації (аналог тематичної діагностувальної роботи) викликають суперечність між цілями процесу і його ресурсно-організаційним забезпеченням. А отже, збір даних, необхідних для виявлення якості освіти, потребує значно ширшого педагогічного інструментарію, оскільки має стати засобом управлін-

ня, що забезпечить удосконалення освітньої системи. «Тому проблема якості освіти не може бути розв'язана лише в межах педагогічної теорії чи освітянської практики. Можна навіть стверджувати, що вона більшою мірою управлінська, ніж педагогічна...» [79, с. 22]. Таким чином, необхідні додаткові рішення щодо наповнення ресурсного кейсу ДПА не лише підсумковою діагностичною роботою для учнів, а й інструментарієм освітнього менеджменту.

До числа показників якості, що успішно піддаються ідентифікації і вимірюванню за чинними на сьогодні підходами до організації ДПА, на нашу думку, можна віднести такі:

- рівень навчальних досягнень випускників початкової школи; доступність для засвоєння визначених стандартом і програмами результатів;
- посиленість для учнів навчального матеріалу, який вивчався упродовж чотирьох років;
- динаміку розвитку компетентності конкретної дитини за її навчальними досягненнями тощо.

Оскільки за суттю і функціями ДПА подібна до констатувального моніторингу, що забезпечує стабільну діяльність «об'єкта в реальних умовах, коли відслідковується його стан з метою запобігання відхиленням від запланованої стратегії» [79, с. 23], то цілком логічно дотримуватись методології розроблення інструментарію підсумкової атестації, як це властиво для інших моніторингових досліджень рівня навчальних досягнень. Для цього скористаємось досвідом створення подібних робіт, набутим під час підготовки загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи» (2017 — 2019 рр.).

Розроблення комплексу завдань для підсумкової атестації спиратиметься на засадничі основи, відображені в меті, завданнях, функціях цієї роботи. Їх визначення логічно підпорядкувати етапу проектування підсумкової атестації, який повинен слідувати за етапом прийняття МОН рішення про проведення ДПА. Наступним етапом має стати створення власне інструментів вимірювання, які складаються з когнітивних матеріалів (завдань для учнів), інструктивних і технологічних настанов [82]. Далі — відбувається виконання учнями робіт, аналіз та узагальнення результатів у закладі освіти; формуван-



ня висновків і прийняття управлінських рішень. На етапі створення інструментарію зупинимось детальніше.

Зміст і форма когнітивного матеріалу підсумкової атестації зумовлюється метою галузі, за якою проводиться вимірювання. Для прикладу, метою математичної галузі є формування математичної та інших ключових компетентностей; розвиток мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір [1]. Відповідно до цієї мети в державному стандарті сформульована низка завдань, якими визначається провідна діяльність учнів і належні обов'язкові результати навчання. Методологією моніторингу передбачено, що для деталізованої репрезентації сутності предмета вимірювання беруть до уваги два аспекти: змістовий вимір (визначає математичний зміст, яким мають оволодіти учні в навчанні предмета) і когнітивний вимір (визначає процеси мислення, які мають розвинути й застосовувати учні як під час виконання математичних завдань, так і для розв'язання реальних життєвих проблем) [82].

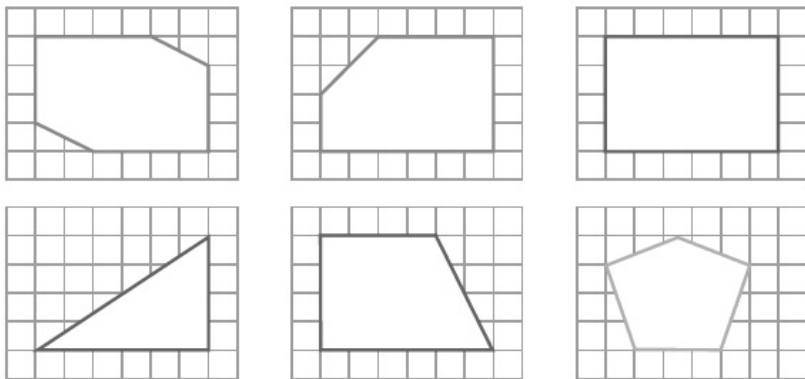
У ході визначення змістового виміру формують перелік змістових ліній навчального курсу. Для розуміння вагомості кожної із цих ліній доцільно з'ясувати, скільки навчального часу приділяється її опрацюванню. Так, у початковому курсі математики явно домінує змістова лінія «Числа, дії з числами. Величини», вона охоплює не менше 50% навчального часу. Отже, половина всіх майбутніх завдань буде пов'язана з оперуваннями числами та величинами. Крім того, доцільно скласти перелік основних тем у межах змістової лінії, що дозволить систематизувати результати навчання, показові на завершенні початкової школи.

Для створення інструментарію підсумкової атестації суттєве значення має розподіл завдань у роботі за складністю. Цей аспект пов'язаний із когнітивним виміром завдань з огляду на задіяні під час їх виконання розумові процеси. Підставою для його визначення є класифікація навчальних цілей (таксономія) за рівнями засвоєння змісту. З погляду вимірювання, класифікація цілей визначається через низку навчальних дій, що засвідчують учні в процесі контрольно-оцінювальної діяльності [28]. Відповідно до практики міжнародних досліджень навчальних досягнень, когнітивні результати (вміння)

структуруються за такими категоріями: знання і розуміння; застосування; міркування. Діагностувальні завдання атестації за когнітивним виміром передбачають стимули до їх виконання за ієрархією розумових процесів, яка була презентована в попередніх підрозділах цього дослідження.

Під час створення інструментарію на основі таксономії цілей необхідно встановити, який рівень засвоєння навчального матеріалу передбачався відповідною змістовою лінією освітньої програми. Наприклад, геометричний та алгебраїчний зміст у початковому курсі математики вивчається пропедевтично, отже, рівень складності відповідних завдань передбачатиме впізнавання та просте відтворення такого матеріалу. Наведемо приклади завдань, які доцільно використовувати в підсумковій роботі з математики.

*Зафарбуй фігури, в яких всього два прями кути.*



*Обери серед математичних записів рівняння. Розв'яжи його (їх).*

$$19 + x < 91$$

$$c : 4 = 20$$

$$41 - 35$$

$$y \cdot 3 = 12$$

Уміння розв'язувати сюжетні математичні задачі вивчених видів формують в учнів на рівні розумових процесів вищого порядку, отже, відповідні завдання можуть передбачати складні когнітивні дії. Наведемо приклади завдань, які задовольняють таку вимогу.

*Розв'яжи задачу<sup>3</sup>.*

Матвій відрізав від рулону тасьми 10 см.

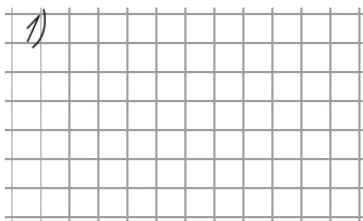
Виявилось, що це  $\frac{1}{10}$  рулону.

Якої довжини був рулон тасьми спочатку?



Скільки сантиметрів тасьми залишиться в рулоні, якщо

Матвій відріже ще  $\frac{1}{10}$  решти тасьми?



*Розв'яжи задачу.*

*Куртка коштувала 600 гривень, а кросівки — 700. Під час розпродажу ці товари подешевшали вдвічі. Скільки потрібно заплатити за дві куртки і кросівки під час розпродажу?*

Таким чином, у роботі для підсумкової атестації необхідно дотримуватись тих меж складності матеріалу, як того вимагають вимоги освітньої програми.

Щодо кількісного розподілу завдань за когнітивним доменом, то міжнародна практика вважає прийнятними такі пропорції: 40% завдань рівня знання (упізнавання) і розуміння; не менше ніж 40% завдань рівня застосування навчального досвіду в звичному навчальному контексті; приблизно 20% завдань, що передбачають вільні міркування, творче використання набутого досвіду в змінній ситуації, розв'язування нестандартних задач.

Під час створення робіт для вимірювання навчальних досягнень певна увага приділяється формату завдань. Оскільки робота для підсумкової атестації подібна до моніторингового дослідження, то вона може вмещувати як завдання у звичному для учнів вигляді, тобто на надання виконавцями короткої або розлогої відповіді, так і у вигляді тестового завдання з вибором правильної відповіді із запропонованих варіантів. Наприклад, таке.

<sup>3</sup> Малюнки видавництва «Ранок».

Обведи число, в якому:

1) сім сотень і один десяток;

107	701	710
-----	-----	-----

2) три сотні і п'ять одиниць;

305	350	503
-----	-----	-----

3) дві сотні, шість десятків і чотири одиниці.

264	246	462
-----	-----	-----

Щодо останнього, зазначимо таке. На наш погляд, форма представлення завдання обумовлюється дидактичною метою його використання. Закриті тестові завдання з вибором відповіді доцільно пропонувати, якщо діагностується спроможність учня впізнати чи пригадати елемент змісту, або відтворити навчальну інформацію за наданим еталоном, як це реалізовано у вище наведеному завданні. Ми не схильємось до використання тестових завдань закритого типу, оскільки таким форматом закладається деякий ризик вгадування (так, наявність 3 — 4 варіантів відповідей пов'язане з імовірністю вгадування 30% і 25% відповідно).

Досвід участі у загальнодержавному моніторингу показав, що переважання у перевірній роботі завдань на самостійне надання учнями відповіді сприяє покращенню якості інструмента вимірювання [37]. Отже, якщо метою виконання завдання передбачається з'ясування розуміння чи володіння вмінням застосовувати елемент змісту, то варто використовувати завдання відкритого типу з короткою або розгорнутою відповіддю. Наприклад, такі.

*Дослідник рахував мурашок у мурашнику. У нього вийшло найменше п'ятицифрове число. Скільки мурашок нарахував дослідник?*

Відповідь: \_\_\_\_\_.

*Встав у записях пропущені розрядні числа.*

$$2478 = 2000 + 400 + \dots + 8 \quad 63951 = \dots + 3000 + 900 + 50 + 1$$

*Запиши у порожній клітинці цифру, щоб нерівність була істинною.*

$$41861 \square < 418611$$

## Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

Для визначення здатності учня використовувати набуті під час вивчення курсу знання чи вміння у змінених навчальних умовах, а також поєднувати їх із попереднім досвідом діяльності, доцільно вміщувати контекстні або так звані компетентнісно орієнтовані завдання. Наведемо приклад такого завдання.

*Розв'яжи задачу.*

*Віктор Володимирович придбав для школи 3D-принтер за 11 719 грн. Він сплатив у касі такими купюрами:*



*а) Скільки гривень сплатив у касі Віктор Володимирович?*

*Відповідь: \_\_\_\_\_*

*б) Яку решту одержав Віктор Володимирович?*

*Відповідь: \_\_\_\_\_*

Таким чином, розроблення інструментарію для державної підсумкової атестації випускників початкової школи має відбуватися на основі науково обґрунтованих і методично вивірених засадах, що дозволить оптимально й точно визначити рівень навчальних досягнень учнів. Подальше розгортання наукового пошуку має відбуватися в напрямі визначення управлінських підходів до створення інструментарію освітнього менеджменту.

## **Висновки до розділу 4.**

Дидактико-методичні вимоги до створення діагностувальних завдань для контролю й оцінювання результатів навчання з різних освітніх галузей ґрунтуються на їх провідних цілі; ураховують необхідність відстежувати динаміку навчального поступу дитини й ви-

являти етап, на якому відбувається перехід на якісно новий рівень засвоєння змісту освіти; забезпечують можливості здобути дані про рівень засвоєння учнями змісту освіти в межах розділу або циклу навчальних тем. Для цього оформлено методику розроблення діагностувальних завдань як системи послідовних взаємопов'язаних дій. Методологічною підставою для створення інструментарію обрано: компетентнісний підхід до початкового навчання, що виявляється в провідній меті контролю й оцінювання, а саме: через проєкцію засвідчених учнем показників виконання завдань з'ясувати міру опанування учнями результатами навчання — знаннями, вміннями, навичками, способами мислення, поглядами, цінностями, особистісними якостями і компетентностями; особистісно-орієнтований підхід, який передбачає урахування в побудові системи вимірників потенційних можливостей кожної дитини, що виявляється у різномірному викладі завдань, налаштуванні учнів на виконання посилюючих для них завдань, у заохоченні до вищого рівня навчальних домагань, залученні школярів до самооцінювальної діяльності; діяльнісний підхід, що реалізується у дотриманні логіки поступового нарощування складності завдань з огляду на передбачувані розумові дії та способи мислення; у заохоченні кожного виконавця до самостійної продуктивної діяльності; у мотивуванні учнів до висування ними особистісно і суспільно значущих цілей власної діяльності та їх реалізації, наданні їм свободи вибору форм і способів досягнення мети; здоров'язбережувальний підхід, який забезпечується гуманним та психологічно комфортним середовищем для виконання завдань.

Сформовано й апробовано на практиці педагогічні умови, необхідні для створення інструментарію оцінювання: забезпечення реалізації функцій контрольної-оцінювальної діяльності як невід'ємного складника цілісного освітнього процесу; встановлення взаємозв'язку і взаємозалежності між цілями і результатами процесу навчання, сприяння реалізації мети циклу уроків, освітньої галузі, початкової освіти в цілому; урахування під час проєктування процесу навчання і визначення місця контролювальних дій у системі уроків, структурних компонентів навчального предмета або інтегрованого курсу, забезпечення реалізації їх функцій; використання для оцінювання вчителем і самооцінювання результатів навчання об'єктивних, однозначно зрозумілих і значущих для учнів критеріїв, забезпечених чіткими й

### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

доступними показниками, сформульованими в діяльнісній формі; застосування у ході контрольно-оцінювальної діяльності завдань різних рівнів складності, відповідних меті етапу навчання, що контролюється; відображення у вимірювальних матеріалах змісту, засвоєного на етапі, що контролюється.

Технологічні процедури створення інструментарію оцінювання навчальних досягнень учнів передбачають взаємоузгодження мети навчальної теми та очікуваних результатів її засвоєння; прогнозування проміжних цілей і належних їм результатів для кожного етапу вивчення теми, що дозволять виявити істотні для етапу характеристики; опис дидактичних елементів змісту навчання, що задовольняє таким вимогам: зміст завдань інструментарію пов'язується лише з навчальним матеріалом, який є об'єктом оцінювання на етапі, що контролюється; рівень складності завдань відповідає когнітивному рівню засвоєння навчального матеріалу на певному етапі його опрацювання; завдання інструментарію призначаються для самостійного виконання учнями, тому вміщені в них тексти, формулювання, настанови повинні бути чіткими, лаконічними, однозначно зрозумілими учнями; форма подання завдання обумовлюється дидактичною метою його використання; для реалізації самоконтролювальної діяльності учня кожне завдання піддається самооцінюванню; результат виконання учнем завдань на певному етапі не є остаточним, він лише може свідчити про якість засвоєння ним елементу змісту й надає учителю інформацію для здійснення необхідної корекції процесу навчання конкретної дитини, що дозволяє реалізувати індивідуальний і диференційований підходи до контролю й оцінювання.

Ресурсне забезпечення дидактико-методичного супроводу контрольно-оцінювальної діяльності в Новій українській школі охоплює методику конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів; методику розроблення інструментарію для технології вхідного діагностування навчальності учнів; методику конструювання інструментарію підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів; методику конструювання інструментарію оцінювання для державної підсумкової атестації. Зазначене ресурсне забезпечення оформлено у вигляді авторського методичного посібника «Інструментарій оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів» [82].

Основні положення змісту розділу відображено в авторських публікаціях [15], [16], [17], [18], [19], [20], [21], [22], [23], [24], [25], [26], [33], [34], [35], [36], [54], [55], [56], [57], [58], [62], [63], [64], [65], [66], [67], [72], [73], [76], [81], [82].

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ У РОЗДІЛІ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. №87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 12.10.2020).
2. Про затвердження типових освітніх програм для 1 — 2 класів закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовт. 2019 р. №1272. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 12.10.2020).
3. Про затвердження типових освітніх програм для 3 — 4 класів закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовт. 2019 р. №1273. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273> (дата звернення: 12.10.2020).
4. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX — початок XXI ст.) : монографія. Київ, 2009. 404 с.
5. Ярова О. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець XX — початок XXI ст.) : монографія. Київ, 2018. 434 с.
6. Classroom Assessment and the National Science Education Standards. *Washington, DC: The National Academies Press*. doi: 10.17226/9847. <https://www.nap.edu/read/9847/chapter/5>
7. Carroll Cathy, Gale Mardi. The Number System: Formative Assessment Task Bank for Grades 6—8 (eBook) URL: <https://www.nap.edu/read/9847/chapter/5>
8. Перевощикова Е. Н. Технология конструирования диагностических заданий в тестовой форме. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2014. №2 (30). С. 205—218.
9. Логвина Ирина, Рождественская Людмила. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника. *Narva*, 2012. 50 с.



10. Оценивание: образовательные возможности: сборник статей. / Под ред. М. А. Гусаковского. Минск, 2006. 257 с.
11. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1 / Под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. Москва, 2009. 216 с.
12. Руководство по критериальному оцениванию для учителей начальной школы: Учебно-метод. пособие / Под ред. О. И. Можаяевой, А. С. Шилибековой, Д. Б. Зиеденовой. Астана, 2016. 48 с.
13. Воровщиков С. Г., Орлова Е. В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: монография. Москва, 2012. 210 с.
14. Критериальное оценивание через дескрипторы в начальном образовании. Методологический гид / Под ред. Л. Погольша, М. Марин. Кишинэу, 2015. 86 с.
15. Софій Н. З., Онопрієнко О. В., Найда Ю. М., Большакова І. О., Прістінська М. С. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ, 2018. 160 с.
16. Онопрієнко О. В., Скворцова С. О. Математика. 2 клас: зошит для контролю навчальних досягнень. Харків, 2013. 80 с.
17. Онопрієнко О. В., Скворцова С. О. Математика. 3 клас: зошит для контролю навчальних досягнень. Харків, 2014. 80 с.
18. Онопрієнко О. В., Скворцова С. О. Математика. 4 клас: зошит для контролю навчальних досягнень. Харків, 2015. 48 с.
19. Онопрієнко О. В., Скворцова С. О. Математика. 2 клас: тести навчальних досягнень. Харків, 2016. 32 с.
20. Онопрієнко О. В., Скворцова С. О. Математика. 3 клас: тести навчальних досягнень. Харків, 2016. 32 с.
21. Онопрієнко О.В. Математика. 1 клас: завдання для формувального оцінювання. Харків, 2019. 64 с.
22. Онопрієнко О.В. Математика. 2 клас: моніторинг навчальних досягнень. Харків, 2019. 48 с.
23. Онопрієнко О.В. Математика. 2 клас: завдання для формувального оцінювання. Харків, 2020. 64 с.
24. Онопрієнко О.В. Математика. 3 клас: завдання для формувального оцінювання. Харків, 2020. 64 с.
25. Онопрієнко О.В. Математика. 3 клас: моніторинг навчальних досягнень. Харків, 2020. 48 с.

26. Онопрієнко О. В. Інструментарій оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів: методичний посібник. Київ, 2020. 72 с.
27. Ляшенко О. І. Теоретико-методичні засади тестування навчальних здібностей учнів. *Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: монографія* / За ред. Ляшенко О.І., Жука Ю.О. Київ, 2014. 200 с.
28. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест. Київ, 2006. 160 с.
29. Горошко А., Нарчинська Т., Озимок І., Тарнай В. Глосарій термінів з моніторингу та оцінювання. Київ, 2014. 32 с.
30. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва, 1985. 45 с.
31. Bloom B. S., Engelhart M. D., Krathwohl D. R. and others. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York, 1956. 207 p.
32. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учебно-методическое пособие. Москва, 2002. 352 с.
33. Онопрієнко О. В. Компетентнісно зорієнтовані задачі як засіб формування математичної компетентності учнів. *Початкова школа*. 2013. №3. С. 23—26.
34. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя. Москва, 2018. 288 с.
35. Онопрієнко О.В. Структура і зміст математичної компетентності. *Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія*. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О., Онопрієнко О. В. та ін. Київ, 2014. С. 39—45.
36. Онопрієнко О. В. Компетентність як об'єкт моніторингу навчальних досягнень молодших школярів. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2015 рік*: наукове видання. Київ, 2015. С. 161—162.
37. Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти : *Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти*. Сайт УЦОЯО. <http://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>

38. Пинская М. А., Улановская И. М. Новые формы оценивания. Начальная школа. Москва, 2013. 80 с.
39. Ранок Інтерактив: веб-сайт. <http://interactive.ranok.com.ua/course/pochatkova-shkola/matematika-1-klas-nmk-avtorv-s-o-skvortsovo-o-v-onoprko> (дата звернення 20.10.2019).
40. Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неспішності: монографія. Чернігів, 2017. 488 с.
41. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.09.2020)
42. Ніколенко Олена. Світ бізнесу стрімко змінюється і на перше місце виходять компетенції. *Всеукраїнська асоціація керівників бізнесу*. Львів, 2020. Веб-сайт. URL: <https://uabl.org/lena-nikolenko/?fbclid=IwAR00m79Q1wR4W4WZshFI1Pp06MFYq5fRHw1SjtRjSB Smy4NIL4D0Be8NtJY> (дата звернення: 15.09.2020).
43. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва, 1995. 412 с.
44. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва, 1998. 647 с.
45. Rudy, S. Consultancy, disruption, and the pulse of pedagogy. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 2016. 1(11). P. 12.
46. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва, 1998. 256 с.
47. Петрова О., Долганова О., Шарохина Е. Педагогика. Конспекты лекций. Лекция 63. Веб-сайт. URL: [https://bookap.info/okolopsy/sharohina\\_pedagogika\\_konspekt\\_lektsiy/load/rtf.shtm](https://bookap.info/okolopsy/sharohina_pedagogika_konspekt_lektsiy/load/rtf.shtm) (дата звернення: 15.09.2020).
48. Kulmagambetova Svetlana S., Iskindirovab Saltanat K., Kazhiakparovac Zhadyra S., Bainiyevad Kulyash T., Pandyaе Chimay. Comparative Review of Pedagogical Technologies in the Educational Process of Higher Educational Institutions. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016. VOL. 11, NO. 9, P. 2567-2581.
49. Бондар С. П. Педагогічна технологія: становлення, термінологія, сутність, структура. *Школа першого ступеня: теорія і практика*. 2002. Вип. 6. С. 157—163.
50. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Київ, 2008. 434 с.

51. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навчальний посібник. Київ, 1998. 348 с.
52. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
53. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва, 2003. 384 с.
54. Онопрієнко О., Петрук О., Андрусенко І. Вхідні діагностувальні завдання. 2 клас. *Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи*. Харків, 2020. 35 с.
55. Онопрієнко О., Петрук О., Андрусенко І. Вхідні діагностувальні завдання. 3 клас. *Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи*. Харків, 2020. 46 с.
56. Онопрієнко О., Петрук О., Андрусенко І. Вхідні діагностувальні завдання. 4 клас. *Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи*. Харків, 2020. 48 с.
57. Онопрієнко О., Петрук О., Андрусенко І. Вхідні діагностувальні завдання. 5 клас. *Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи*. Харків, 2020. 48 с.
58. Онопрієнко О. В. Технологія вхідного діагностування навчання учнів початкової школи. *Український педагогічний журнал*. 2020. №4. С. 118—128.
59. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем). Воронеж, 1977. 304 с.
60. Клаус Гюнтер. Введение в дифференциальную психологию учения. Москва, 1987. 174 с.
61. Про освіту: Закон України від 16 липн. 2019 №10-р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 23.10.2020).
62. Онопрієнко О. В. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів з математики. *Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія*. Київ, 2012. С. 117—135.
63. Онопрієнко О. В. Дидактико-методичні підходи до реалізації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя у системі уроків.

- Варіативність організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі: монографія* [Електронне видання]. Київ, 2016. С. 200—217. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/709477/1/%D0%92%D0%B0%D1%80%D1%96%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C\\_%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/709477/1/%D0%92%D0%B0%D1%80%D1%96%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C_%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC.pdf) (дата звернення: 15.09.2020).
64. Онопрієнко О., Барна М. Технологія укладання тестових завдань з математики для підсумкових контрольних робіт у 4 класі. *Початкова школа*. 2009. №4. С.11—16.
  65. Онопрієнко О. В., Листопад Н. П., Пархоменко Н. Є. Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів. *Математика. Початкова школа*. 2014. №4. С.41—43.
  66. Онопрієнко О. В. Використання таксономії цілей у побудові інструментарію оцінювання результатів навчання. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи*. Матеріали Всеукраїнської інтернет конференції (30 вересня 2019 р., м. Київ). Київ, 2019. С. 99-101.
  67. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. *Математика. 1 клас: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів*. Харків, 2018. 144 с.
  68. Скворцова С. О. *Методична система навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів: монографія*. Одеса, 2006. 696 с.
  69. Piaget J. *The construction of reality in the child*. New York, 1954.
  70. Практичний посібник для розробників тестових завдань (USAID). Веб-сайт. Київ, 2014. 190 с. URL: [https://uu.edu.ua/upload/Osvita/Navch\\_metod\\_d\\_t/Navch\\_metod\\_materiali/Upravlinnya\\_navchannyam\\_i\\_znannyami/Manual\\_for\\_test\\_writers.pdf](https://uu.edu.ua/upload/Osvita/Navch_metod_d_t/Navch_metod_materiali/Upravlinnya_navchannyam_i_znannyami/Manual_for_test_writers.pdf) (дата звернення: 15.09.2020).
  71. Ранок Інтерактив: Веб-сайт. Харків, 2017—2019. URL: <http://interactive.ranok.com.ua/course/pochatkova-shkola/matematika-2-klas-nmk-avtorv-s-o-skvortsovo-o-v-onoprko> (дата звернення 20.10.2019).
  72. Онопрієнко О. В. Проекти до снаги сучасним дітям як спосіб ознайомлення зі світом. Організація проектної діяльності на уроках математики. *Учитель початкової школи*. 2017. №2. С. 7—9.
  73. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. *Математика. 3 клас: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів: у 2-х частинах*. Харків, 2018. 144 с.

74. Гавриленко Т. Розвиток початкової освіти в Україні у другій половині ХХ — на початку ХХІ століття: історико-педагогічний аспект: монографія. Київ, 2019. 383 с.
75. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ, 2012. 504 с.
76. Онопрієнко О., Вашуленко О., Пономарьова К. Державна підсумкова атестація: особливості конструювання змісту, методика контролю й оцінювання. *Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу*: монографія. Київ, 2012. С. 154—179.
77. Аванесов, В. С. Тесты в социологическом исследовании. Москва, 1982. 196 с.
78. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва, 1989. 192 с.
79. Ляшенко О. І. Методологічні засади моніторингу якості освіти. *Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти*. / За ред. О. І. Ляшенка. Київ, 2013. С. 6—27.
80. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : монографія. Київ, 2004. 292 с.
81. Онопрієнко О. В. Державна підсумкова атестація як особливий вид моніторингу навчальних досягнень учнів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: збірник наукових праць. Вип. 73. Запоріжжя, 2020. С. 134—138.
82. Онопрієнко О. В. Інструментарій оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів: методичний посібник. Київ, 2020. 72 с.

# ВИСНОВКИ

Результати здійсненого наукового дослідження засвідчили досягнення мети та розв'язання поставлених завдань, що дало підставу для формулювання таких висновків:

1. На основі формування понятійно-термінологічного поля дослідження встановлено, що феномен навчальних досягнень у педагогіці інтерпретовано як результативну характеристику здобувача освіти, що позначається сукупністю навчальних і особистісних здобутків. Вона відображає визначальний аспект якості початкової освіти і відбивається на освіченості учня. Освіченість випускника початкової школи є результатом досягнення основної мети освіти — володіння учнями сукупністю знань, умінь, індивідуальних здатностей і якостей особистості. Результати навчання учнів початкової школи виявляються у ключових і предметних компетентностях, знаннях, уміннях, навичках, досвіді діяльності, спільних для всіх компетентностях уміннях, способах мислення, поглядах, цінностях, інші особистісних якостях, які піддаються спостереженням, фіксації й оцінюванню. Досвід діяльності молодшого школяра визначено як актуальну для нього інформацію, що стала надбанням особистості, відклалася у резерв довготривалої пам'яті і перебуває у стані постійної готовності до застосування у конкретних навчальних і життєвих обставинах. Якість навчальних досягнень є комплексним показником, що синтезує результативні характеристики всіх етапів навчання, розвитку та становлення особистості. Критерії оцінювання визначено як перелік кількісних і якісних ознак, які використовують для винесення судження щодо ознак виконання, продукту діяльності або як інструмент оцінювання. Навчальність є відносно стійкою властивістю особистості, що відображає її здатність до подальшого учіння.

Навчальні досягнення молодших школярів доцільно розглядати як синтез результатів навчання (нормативно відповідної діяльності) й учіння — індивідуально значущої діяльності здобувача освіти, в якій виявляються суб'єктні надбання особистості. До загальних властивостей навчальних досягнень віднесено придатність для вимірювання, ранжування й оцінювання; залежність від особистісних рис суб'єкта навчання; обумовленість мірою сформованості, етапом діяльності,

на якому фіксується результат; позитивний прояв навчальних здобутків; комплексний характер прояву; доступність результатів для дослідження на завершальній стадії певного відрізка процесу навчання; прогнозованість.

Компетентнісні результати навчання молодших школярів розкриваємо в дидактичному й психологічному планах — як інтегрований результат засвоєння запроєктованої системи знань, способів діяльності, уміння виявляти ціннісні ставлення, характеристики і ступінь оволодіння якими розрізняються залежно від етапу засвоєння певної частини соціального досвіду, трансформованого в змісті навчального предмета; особистісні якості, що позначається на здатності самостійно діяти в навчальних і життєвих обставинах на основі сформованого досвіду. Компетентності проявляються у таких аспектах: мотиваційному, що охоплює цілі — результати, на досягнення яких спрямована діяльність, і мотиви, які спонукають до діяльності; когнітивному, який виявляється у володінні учнем предметним змістом; операційно-діяльнісному, представленому досвідом застосування предметних знань, умінь і навичок; рефлексивному, вираженому здатністю учня здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінювання власної діяльності. Означені характеристики відображають структуру й водночас критерії сформованості предметних компетентностей.

Результати теоретичного дослідження дають підстави заперечити твердження про винятковість компетентностей як кінцевого результату початкової школи. Результативний складник початкової освіти являє собою ширше поняття, яке охоплює такі компоненти змісту освіти, як знання, уміння, навички ціннісні ставлення та інші характеристики, що становлять передумову функціональної грамотності особи та її компетентності.

Обґрунтовано взаємозв'язок і взаємообумовленість між цілями навчання і результатами їх досягнення. Окреслено навчальні цілі, диференційовані за спрямованістю на досягнення як об'єктивних, так і суб'єктивних навчальних результатів, та прийнятних для організації поточного (діагностувального, розвивального) і підсумкового (нормовідповідного) оцінювання. На основі аналізу вітчизняний досвіду з огляду на побудову об'єктів і процесів за ієрархією складності та глибини когнітивних процесів визначено сфери в початковій освіті, до яких доцільно застосовувати таксономії навчальних цілей: у нормотворчій



## Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

діяльності (визначення на основі загальних цілей і обов'язкових результатів Державного стандарту початкової освіти конкретних цілей освітньої галузі та відповідних їм очікуваних результатів для кожного року навчання); для проектування змісту навчання (відбір і реалізація складників змісту в межах навчального курсу в їх логічному розвитку за роками навчання, що забезпечує досягнення конкретних, очікуваних і обов'язкових результатів); у річному плануванні навчальної діяльності учнів (визначення послідовності розгортання, обсягу та міри складності навчального матеріалу з предмета чи інтегрованого курсу із забезпеченням взаємозв'язків між компонентами змістових ліній освітньої програми); під час планування навчальної діяльності учнів у межах системи уроків (відбір та реалізація у системах завдань змісту, видів і форм діяльності, що забезпечують поступове засвоєння навчального матеріалу відповідно до кожного етапу процесу навчання, та узгоджуються з очікуваними результатами типової освітньої програми); для розроблення інструментарію оцінювання навчальних досягнень учнів (створення систем діагностувальних різнорівневих завдань для здійснення поточного контролю і формувального оцінювання навчальних досягнень учнів у межах теми, розроблення діагностувальних робіт для підсумкового контролю на завершення теми чи розділу, створення робіт для державної підсумкової атестації учнів).

2. Визначено змістовий діапазон навчальних досягнень учнів початкової школи в проєкції нової освітньої парадигми. Суттєвими для формування навчальних досягнень молодших школярів встановлено такі компоненти: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних дитині для успішної самореалізації в суспільстві; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; орієнтація на потреби дитини в освітньому процесі, дитиноцентризм; наскрізний процес виховання, який формує цінності.

Узагальнено поняття суб'єктних надбань особистості учня, яке є суттєвим для сучасних підходів щодо інтерпретації навчальних досягнень. До їх числа віднесено характеристики навчальної поведінки; особливості засвоєння навчального матеріалу; володіння способами роботи з навчальним матеріалом, які залежать від особливостей психічних процесів і впливають на характер відтворення, повторення, застосування знань; організація учнем своєї самостійної роботи в класі, групі, парі.

На основі виявлення змістового діапазону навчальних досягнень учнів Нової української школи встановлено орієнтири для методичної організації освітнього процесу, в тому числі контролю й оцінювання: діяльнісно-результатний підхід до визначення змісту навчального матеріалу; проектування освітнього процесу за смисловою схемою: взаємоузгоджені мета і результати навчання — змістове забезпечення реалізації мети — методичний супровід досягнення результатів — діяльнісні форми й методи навчання; орієнтація в навчанні на реальні можливості кожної дитини; спрямованість на взаємопов'язане формування в учнів ключових і предметних компетентностей, спільних для всіх компетентностей умінь; інтегрованість змісту на основі ключових компетентностей і наскрізних умінь; використання ефективних методик навчання, які враховують особливості розвитку психічних процесів сучасних дітей; поєднання зовнішніх і внутрішніх мотивів самонавчання, самоорганізації, самоконтролю учнів у різних видах ігрової і навчальної діяльності; використання різних форм співпраці дітей у середовищі навчання, яке здатне змінюватись залежно від мети діяльності.

3. Відстеження історичного розвитку теорій змісту освіти та еволюції змісту початкової освіти дало змогу обґрунтувати дидактичні принципи, які забезпечують визначення змісту навчання як ресурсу формування обов'язкових і очікуваних результатів у початковій школі, а саме: науковості та послідовності, що відповідає логіці розвитку теоретичного мислення учня; системності й систематичності в побудові предметного змісту; наступності й послідовності в розгортанні змісту як у межах одного року навчання, так і впродовж всього шкільного періоду; взаємозв'язку змістового й процесуального аспектів навчання, що виявляється в урахуванні всіх основних видів людської діяльності, відображених у предметах або курсах навчального плану; структурної єдності змісту на різних рівнях його формування, що передбачає рівнозначність і пропорційність навчальних компонентів; посиленості, яка позначається на об'єктивній складності та суб'єктивній трудності змісту, зумовлених віковими можливостями учнів; практичної й особистісної значущості для загальнокультурного, наукового, технологічного розвитку особистості, для сучасної і майбутньої життєдіяльності дитини; індивідуалізації і диференціації навчання.

4. Теоретичний аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури з проблем дидактики початкової освіти та аналіз досвіду експериментального дидактико-методичного супроводу формування в учнів предметних і ключових компетентностей дозволили виявити актуальні ресурси для досягнення учнями обов'язкових і очікуваних результатів. Описано практику реалізації змісту освіти різних рівнів під час створення двох поколінь стандартів освіти і навчальних програм, методик навчання, дидактичного забезпечення навчання математики у початковій школі.

На основі теоретичних узагальнень сформульовано домінуючі функції навчальних предметів та інтегрованих курсів, а також відповідні цим функціям кінцеві результати — систему предметних і надпредметних знань, способів діяльності, предметних і ключових компетентностей. Функції предметів вирізняються ступенем впливу на різні сфери процесу навчання, зокрема на: цільову, що забезпечує розвиток творчої особистості, здатної до інтелектуального засвоєння та емоційного сприйняття соціального досвіду; змістову, яка сприяє цілісному вивченню й осмисленню окремих об'єктів з позиції різних освітніх галузей; діяльнісну, що визначає провідний вид інтелектуальної або практичної діяльності.

Розроблено й реалізовано в навчальних виданнях концептуальні ідеї створення засобів навчання на компетентнісних засадах. Визначено методологічні підходи до створення сучасного підручника як основного носія змісту освіти й ресурсу формування обов'язкових і очікуваних результатів навчання, зокрема такі: системний, що зумовлює поєднання теоретичних і практичних компонентів навчання; культурологічний, що встановлює сукупність предметних, загальнонавчальних і загальнокультурних складників змісту з урахуванням закономірностей розвитку особистості молодшого школяра; аксіологічний, який визначає ціннісні основи процесу навчання за домінування цінностей саморозвитку і самореалізації індивідуальності; діяльнісний, згідно з яким пізнавальна й практична діяльність організовується як засіб формування і розвитку суб'єктності дитини; особистісно зорієнтований, який сприяє особистісному зростанню учня, розвитку і реалізації його природного потенціалу; компетентнісний, який забезпечує формування в учня здатності актуалізувати, інтегрувати й застосувати набутий досвід навчальної діяльності для розв'язування навчально-пізнавальних і життєвих проблем.

5. На основі теоретичного аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури з проблем оцінювання навчальних досягнень учнів і здобутого досвіду дидактико-методичного супроводу контрольної оцінювальної діяльності в початковій школі визначено й уточнено понятійний апарат проблеми контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Зокрема, сформульовано означення перевірки навчальних досягнень як системи дій і операцій, необхідних для визначення засвоєних учнями компонентів змісту освіти, тенденцій у їх розвитку; оцінювання навчальних досягнень як процедури формування кількісної та якісної характеристик досягнутих у навчанні результатів; інструментарію контролю й оцінювання досягнень як опису дидактичних елементів змісту навчання, що відображають певний рівень їх засвоєння; укладених у цілісну систему контролювальних завдань, підпорядкованих певній дидактичній меті й призначених для дослідження ступеню її досягнення; вимірювання досягнень як визначення рівня здобутих учнем результатів виконання перевірних завдань незалежно від результатів інших дітей.

Ретроспективний аналіз становлення контрольної оцінювальної діяльності у вітчизняній системі освіти дозволив виявити суттєві позиції, які вплинули на формування такого виду діяльності в сучасній парадигмі функціонування початкової школи. Сформульовано концептуальні положення, важливі для вимірювання навчальних досягнень: дидактичне забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів впливає на реалізацію освітнього процесу та на його якість; здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів відбувається в чіткій відповідності до змісту навчальної діяльності; дидактико-методичне забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів повинно передбачати педагогічні ресурси, спрямовані на формування як нормативно визначених навчальних результатів, так і особистісних надбань здобувачів освіти; реалізація особистісно орієнтованої парадигми освіти в контрольній оцінювальній діяльності виявляються у процесі визначення результатів навчання вчителем і самооцінюванні своїх результатів учнями; система засобів контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів покликана максимально забезпечувати індивідуальний підхід до кожної дитини; формування в учнів умінь, пов'язаних із самоконтролем і самооцінюванням є обов'язковим складником навчальної діяльності; для

### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

забезпечення об'єктивності в контрольно-оцінювальній діяльності учасників освітнього процесу необхідний дидактичний інструментарій, створений на основі стандартизованих вимог, які усталились у міжнародному досвіді освітніх вимірювань; ефективність педагогічного супроводу контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів залежить від професійної компетентності вчителя.

Виокремлено й схарактеризовано види та функції контрольно-оцінювальної діяльності вчителя початкової школи в контексті впровадження компетентнісно орієнтованої освіти: стимулювальну, яка впливає на вольову сферу здобувача освіти через переживання успіху чи невдачі; діагностувальну, яка вказує на причини наявних результатів і може бути використана як індикатор необхідності модернізації освітньої програми та методик навчання; формувальну, за допомогою якої визначаються подальші навчальні дії здобувача освіти й формулюються чіткі цілі майбутніх досягнень; орієнтувальну, що впливає на розумову активність дитини, забезпечує усвідомлення нею суті діяльності та розуміння особою власних здобутків; виховну, яка формує самосвідомість, конкретну адекватну самооцінку діяльності; розвивальну, що сприяє формуванню інтелектуальних операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації та ін.) та розумових процесів (пам'яті, мовлення, уваги та ін.); управлінську, що дає можливість удосконалювати організацію освітнього процесу, виявляти проблеми та їх причини, коригувати процес навчання; інформаційну, що надає дані стосовно результатів навчання для подальшого звітування перед суспільним замовником.

Обґрунтовано концептуальні ідеї формувального оцінювання — відстежувати динаміку навчального поступу дитини й виявляти етап, на якому відбувається перехід на якісно новий рівень засвоєння навчального змісту, а також мету підсумкового контролю — здобути дані про рівень засвоєння учнями змісту освіти в межах розділу або циклу навчальних тем. Розроблено перелік об'єктів формувального і підсумкового контролю й оцінювання результатів навчання у Новій українській школі з мовно-літературної, математичної і природничої галузей; вибудовано їх ієрархію.

Розкрито сутнісні характеристики та розроблено змістове наповнення та організаційне забезпечення реалізації функцій контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів у межах системи уроків

взаємозв'язку з логікою розгортання процесу навчання та особливостями змісту й перебігу його етапів.

6. Узагальнено характеристики рівнів навчальних досягнень у проєкції на зміст початкової освіти. Науково обґрунтовано й розроблено загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи, в яких на підставі опису результативного складника Національної рамки кваліфікацій за першим рівнем освіти відображений ступінь сформованості компонентів знань і умінь учнів; характеристики формування суджень і комунікування; здатність дитини до навчання і розвитку, автономність і відповідальність.

Теоретично обґрунтовано й розроблено показники вимірювання суб'єктних надбань особистості учня, які є значущими для сучасної інтерпретації навчальних досягнень. До їх числа віднесено характеристики навчальної поведінки; особливості засвоєння навчального матеріалу; володіння способами роботи з навчальним змістом, які залежать від особливостей психічних процесів і впливають на характер відтворення, повторення, застосування знань; організація учнем своєї самостійної роботи в класі, групі, парі.

7. Визначено дидактико-методичні вимоги до створення діагностувальних завдань для формувального та підсумкового оцінювання результатів навчання з різних освітніх галузей на основі їх провідних цілей: відстежувати динаміку навчального поступу дитини й виявляти етап, на якому відбувається перехід на якісно новий рівень засвоєння навчального змісту; здобути дані про рівень засвоєння учнями змісту освіти в межах розділу або циклу навчальних тем. Для цього оформлено процедуру підготовки діагностувальних завдань у систему послідовних взаємопов'язаних дій. Методологічною підставою для розроблення інструментарію обрано: компетентнісний підхід до початкового навчання, що виявляється в провідній меті контролю й оцінювання, а саме: через проєкцію засвідчених учнем показників виконання завдань з'ясувати міру опанування учнями результатами навчання — знаннями, вміннями, навичками, способами мислення, поглядами, цінностями, особистісними якостями і компетентностями; особистісно-орієнтований підхід, який передбачає урахування в побудові системи вимірників потенційних можливостей кожної дитини, що виявляється у різнорівневому викладі завдань, налаштуванні учнів на виконання посильних для них завдань, у заохоченні до ви-

щого рівня навчальних домагань, залученні школярів до самооцінювальної діяльності; діяльнісний підхід, що реалізується у дотриманні логіки поступового нарощування складності завдань з огляду на передбачувані розумові дії та способи мислення; у заохоченні кожного виконавця до самостійної продуктивної діяльності; у мотивуванні учнів до висування ними особистісно і суспільно значущих цілей власної діяльності та їх реалізації, наданні їм свободи вибору форм і способів досягнення мети; здоров'язбережувальний підхід, який забезпечується гуманним та психологічно комфортним середовищем для виконання завдань.

Сформовано й апробовано на практиці педагогічні умови, необхідні для створення інструментарію оцінювання: забезпечення реалізації функцій контрольно-оцінювальної діяльності як невід'ємного складника цілісного освітнього процесу; встановлення взаємозв'язку і взаємозалежності між цілями і результатами процесу навчання, сприяння реалізації мети циклу уроків, освітньої галузі, початкової освіти в цілому; урахування під час проектування процесу навчання і визначення місця контролювальних дій у системі уроків, структурних компонентів навчального предмета або інтегрованого курсу, забезпечення реалізації їх функцій; використання для оцінювання вчителем і самооцінювання результатів навчання об'єктивних, однозначно зрозумілих і значущих для учнів критеріїв, забезпечених чіткими й доступними показниками, сформульованими в діяльнісній формі; застосування у ході контрольно-оцінювальної діяльності завдань різних рівнів складності, відповідних меті етапу навчання, що контролюється; відображення у вимірювальних матеріалах змісту, засвоєного на етапі, що контролюється.

Розроблено й упроваджено в масову практику технологічні процедури створення інструментарію оцінювання навчальних досягнень учнів, що передбачають взаємоузгодження мети навчальної теми та очікуваних результатів її засвоєння; прогнозування проміжних цілей і належних їм результатів для кожного етапу вивчення теми, що дозволять виявити істотні для етапу характеристики; опис дидактичних елементів змісту навчання, що задовольняє таким вимогам: зміст завдань інструментарію пов'язується лише з навчальним матеріалом, який є об'єктом оцінювання на етапі, що контролюється; рівень складності завдань відповідає когнітивному рівню засвоєння

навчального матеріалу на певному етапі його опрацювання; завдання інструментарію призначаються для самостійного виконання учнями, тому вміщені в них тексти, формулювання, настанови повинні бути чіткими, лаконічними, однозначно зрозумілими учнями; викладена в них інформація має описуватись лексикою, доступною дітям молодшого шкільного віку; форма подання завдання обумовлюється дидактичною метою його використання (завдання тестового характеру можуть пропонуватись, якщо діагностується спроможність учня впізнати чи пригадати елемент змісту, або відтворити навчальну інформацію за наданим еталоном; якщо метою виконання завдання є з'ясування розуміння чи володіння вмінням застосовувати елемент змісту, то доцільно використовувати завдання відкритого типу з короткою або розгорнутою відповіддю; для визначення здатності учня використовувати набуті під час вивчення теми знання чи вміння у змінених навчальних умовах, а також поєднувати їх із попереднім досвідом діяльності, доцільно вміщувати контекстні або компетентнісно орієнтовані завдання); для реалізації самоконтролювальної діяльності учня кожне завдання піддається самооцінюванню (передбачаються зрозумілі й звичні для учнів символи зворотного зв'язку, одним із яких буде позначатися ставлення дитини до виконаної роботи, цим самим забезпечується інтерактивність інструментарію оцінювання); результат виконання учнем завдань на певному етапі не є остаточним, він лише може свідчити про якість засвоєння ним елементу змісту й надає учителю інформацію для здійснення необхідної корекції процесу навчання конкретної дитини, що дозволяє реалізувати індивідуальний і диференційований підходи до контролю й оцінювання.

8. Підготовлено й апробовано ресурсне забезпечення для дидактико-методичного супроводу контрольної-оцінювальної діяльності в Новій українській школі, що охоплює методику конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів; методику розроблення інструментарію для технології вхідного діагностування навчальності учнів; методику конструювання інструментарію підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів; методику конструювання інструментарію оцінювання для державної підсумкової атестації. Зазначене ресурсне забезпечення оформлено у вигляді авторського методичного посібника «Інструментарій оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів».



# ДОДАТКИ

## Додаток А

### Загальнонавчальні уміння (з вітчизняного досвіду)

Мотиваційні — ставлення учнів до навчання, ціннісні орієнтації;  
Когнітивні — структуровані знання, уміння та навички, які є об'єктом вивчення (учень відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання навчальної задачі або виконання завдання, організовує свою працю для досягнення результату та ін.);

Навчально-інтелектуальні загальнонавчальні вміння та навички забезпечують чітку структуру змісту процесу постановки і рішення навчальних задач. До них належать:

- визначення об'єктів аналізу і синтезу і їх компонентів;
- виявлення істотних ознак об'єкта;
- визначення співвідношення компонентів об'єкта;
- проведення різних видів порівняння;
- встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- оперування поняттями, судженнями;
- класифікація інформації;
- володіння компонентами докази;
- формулювання проблеми і визначення способів її рішення

Рівень інтелектуального розвитку молодшого школяра визначається головним чином ступенем сформованості наступних умінь:

- діалектично аналізувати навчальний або будь-який інший матеріал;
- порівнювати об'єкти, факти, явища;
- класифікувати матеріал;
- узагальнювати, робити резюме;
- абстрагувати;
- виділяти головне, істотне;
- синтезувати матеріал;
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аналогії;
- виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, встановлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними;
- писати твір на задану тему;
- користуватися дослідницькими вміннями (постановка завдань, вироблення гіпотези, вибір методів рішення, доказ, перевірка).

Навчально-комунікативні загальнонавчальних вміння та навички дозволяють школяреві організувати співпрацю зі старшими і однолітками, досягати з ними взаєморозуміння, організовувати спільну діяльність з різними людьми. До таких навичок належать:

- вислуховування думки інших;
- володіння різними формами усних публічних виступів;
- оцінка різних точок зору;
- володіння прийомами риторики;
- організація спільної діяльності;
- володіння культурою мовлення;
- ведення дискусії.

Добре розвинені навчально-комунікативні вміння допомагають самому спілкуванню, роблять його більш змістовним, цікавим, цілеспрямованим. Головне з них — вміння слухати, яке вимагає зосередженості, рівномірного розподілу уваги на досить великий період часу, певної роботи над собою і залежить від стійкості нервової системи і психіки. Не менш важким є також уміння слухати вчителя і одночасно записувати зміст його розповіді; читати текст і одночасно слухати інструктаж учителя про роботу над текстом, над логічно складеними частинами; літературною мовою висловлювати свої думки, користуватися спеціальним мовою тієї науки, яка лежить в основі навчального предмета, виступати перед аудиторією, складати план виступу, вести полеміку, брати участь в дискусії, висловлювати тези, ставити уточнюючі питання, аргументувати, доводити.

Навчально-інформаційні загальнонавчальних вміння та навички забезпечують школяреві знаходження, переробку і використання інформації для вирішення навчальних завдань. До них відносяться:

- робота з основними компонентами підручника;
- використання довідкової та додаткової літератури;
- розрізнення і правильне використання різних літературних стилів;
- підбір і угруповання матеріалів по певній темі;
- складання планів різних видів;
- створення текстів різних типів;
- володіння різними формами викладу тексту;
- складання на основі тексту таблиці, схеми, графіка;
- складання тез, конспектування;
- підготовка рецензії;
- володіння цитуванням і різними видами коментарів;
- підготовка доповіді, реферату;

### Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

- використання різних видів спостереження;
- якісний і кількісний опис досліджуваного об'єкта;
- проведення експерименту;
- використання різних видів моделювання

Діяльнісні — способи виконання навчальної діяльності на різному рівні складності (учень доцільно використовує сенсорні, інтелектуальні або практичні дії, прийоми, операції на репродуктивному і творче рівнях та ін.).

Навчально-організаційні загальнонавчальних вміння та навички забезпечують планування, організацію, контроль, регулювання і аналіз власної навчальної діяльності учнями. До них відносяться вміння організувати своє робоче місце; планувати поточну роботу; націлити себе на виконання поставленого завдання; здійснювати самоконтроль і самоаналіз навчальної діяльності; вести пізнавальну діяльність в колективі, співпрацювати при вирішенні навчальних завдань (вміння пояснювати, надавати допомогу, приймати допомогу товариша тощо). А також:

- визначення індивідуальних і колективних навчальних завдань;
- вибір найбільш раціональної послідовності дій по виконанню навчального завдання;
- порівняння отриманих результатів з навчальними завданнями;
- володіння різними формами самоконтролю;
- оцінювання своєї навчальної діяльності та навчальної діяльності однокласників;
- визначення недоліків власної навчальної діяльності та встановлення їх причини;
- постановка мети самоосвітньої діяльності;
- визначення найбільш раціональної послідовності дій по здійсненню самоосвітньої діяльності.

Контрольно-оцінні — самоконтроль рівня навчальних досягнень (учень володіє уміньми і навички самоперевірки і самооцінки та ін.);

Для здійснення успішної оціночної діяльності, учневі необхідні певні оціночні вміння:

- вміння визначати предмет оцінювання;
- вміння сприймати предмет оцінки;
- вміння встановлювати критерії оцінки;
- вміння зіставляти предмет оцінки з критеріями оцінки.

Рефлексивно-корекційні — самоаналіз, самооцінка, самокорекція (учень усвідомлює, аналізує, контролює й оцінює свою діяльність, прагне її удосконалити, виявляє рефлексивне ставлення до навчання та ін.).

## Додаток Б

### Компоненти змісту, які формують в учнів у початковому курсі математики

I. Компоненти знань.

**1. Терміни:** «більший», «менший», «однакові за розміром»;  
«довший», «коротший», «однакові за довжиною»;  
«ширший», «вужчий», «однакові за шириною»;  
«товщий», «тонший», «однакові за товщиною»;  
«вищий», «нижчий», «однакові за висотою»;  
«важчий», «легший», «однакові за масою»;  
«стілки само», «більше», «менше»;  
«одноцифрові числа», «двоцифрові числа», «багатоцифрові числа»,  
«круглі числа»;  
«доданок», «сума», «зменшуване», «від'ємник», «різниця», «множ-  
ник», «добуток», «ділене», «дільник», «частка»;  
«чисельник», «знаменник».  
«остача»;  
«змінна».

**2. Уявлення про:** натуральний ряд чисел;  
цифру і число;  
числовий вираз і його значення;  
буквений вираз;  
рівність і нерівність;  
рівняння з однією змінною;  
нерівність з однією змінною;  
геометричні фігури (точка, лінії, відрізок, промінь, кути, многокут-  
ники і їх елементи, коло, круг і їх елементи);  
геометричні тіла (куб, куля, циліндр, конус);  
довжину, відстань, периметр;  
швидкість рухомого тіла при прямолінійному русі;  
масу тіла;  
ціну, вартість;  
місткість

**3. Поняття:** «десяток»;  
«задача»;  
«розряди і класи чисел»;  
«частини числа (дроби)»;  
«площа фігури».

**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

**4. Закони:** переставний закон додавання;

сполучний закон додавання;

переставний закон множення;

сполучний закон множення;

розподільний закон множення.

**5. Правила:** лічби;

порядку виконання арифметичних дій у числових виразах, у тому числі з дужками.

**6. Формули:** обчислення периметра прямокутника (квадрата) за його сторонами;

знаходження відстані за відомими швидкістю і часом;

знаходження швидкості за відомими відстанню і часом;

знаходження часу за відомими відстанню і швидкістю.

**7. Властивості:** частки;

прямокутника (квадрата).

**8. Відношення:** «більше на», «менше на»;

«більше в», «менше в»;

різниціве і кратне порівняння.

**9. Взаємозв'язки:** дій додавання і віднімання;

множення і ділення.

**10. Залежності між:** компонентами і результатами арифметичних дій;

одинацями довжини, площі, часу, маси, грошовими одиницями;

швидкістю, часом і відстанню;

ціною предмета, кількістю предметів і вартістю.

II. Компоненти умінь.

**1. Розумові:** вирізняти та порівнювати предмети за властивими ознаками;

називати попереднє і наступне число для будь-якого числа в межах мільйона;

визначати кількість одиниць кожного розряду, загальну кількість одиниць певного розряду у числі;

порівнювати числа, дроби з однаковими знаменниками;

усно виконувати обчислення в межах ста, обчислення, що ґрунтуються на нумерації;

знаходити значення числових виразів;

знаходити числове значення буквеного виразу за заданим числовим значенням змінних;

перевіряти правильність виконаних арифметичних дій;

розрізняти правильні та неправильні числові рівності (нерівності);

перетворювати неправильні числові рівності (нерівності) в правильні;

порівнювати число і вираз, два вирази;

використовувати закони і властивості арифметичних дій при виконанні обчислень;

розв'язувати рівняння з однією змінною;

розв'язувати текстові задачі, що розкривають зміст арифметичних дій;

розв'язувати задачі на знаходження частини від числа і числа за його частиною;

розв'язувати задачі, що містять дані відношення.

розрізнати трикутники за кутами та сторонами;

виконувати перетворювання іменованих чисел, арифметичні дії над ними, порівнювати їх;

обчислювати периметр прямокутника;

розв'язувати задачі, що містять одиниці довжини, відстані;

розв'язувати задачі, що містять поняття площі;

розв'язувати задачі, пов'язані з рухом;

розв'язувати задачі на визначення швидкості, часу, відстані; ціни, кількості і вартості товарів;

виконувати арифметичні дії з одиницями часу, маси, грошовими одиницями, порівнювати їх.

**2. Практичні:** визначати напрямок руху, переміщуватися у зазначених напрямках, вказувати місце знаходження предмета;

лічити об'єкти, розташовані на площині і в просторі;

записувати і читати числа у межах мільйона;

письмово виконувати арифметичні дії в межах мільйона, ділити з остачею;

читати і записувати дроби;

читати і записувати рівності та нерівності;

позначати точки, прямі, відрізки, промені, кути, многокутники буквами і читати їх;

будувати прямокутний трикутник, прямокутник (квадрат) за вказаними довжинами сторін;

будувати коло за допомогою циркуля;

будувати і вимірювати відрізки за допомогою лінійки, знаходити відстань між об'єктами;

скорочено записувати одиниці вимірювання довжини, відстані, площі, часу, швидкості, маси, місткості, грошові одиниці;

вимірювати часові проміжки за допомогою годинника;

використовувати різні мірки для порівняння місткості рідини.

## Додаток В



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

# НАКАЗ

“29” 12 20 16р.

м. Київ

№ 1693

Про проведення загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів 2017 року»

Відповідно до підпунктів 5, 6 пункту 14 Порядку проведення зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 року № 1095 «Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 08 липня 2015 року № 533), з метою дослідження якості початкової загальної середньої освіти, а також створення умов для подальшого аналізу змін за результатами впровадження Концепції «Нової української школи»

НАКАЗУЮ:

1. Департаменту загальної середньої та дошкільної освіти (Кононенко Ю. Г.), Українському центру оцінювання якості освіти (Карандій В. А.):

1) забезпечити проведення в січні – листопаді 2017 року загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів 2017 року» (далі – дослідження);

## 2

2) подати до 01 лютого 2017 року на затвердження проект Програми загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів 2017 року»;

3) подати до 24 березня 2017 року на затвердження графік проведення оцінювання читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів 2017 року (далі – оцінювання учнів).

2. Затвердити склад робочої групи з розроблення методології проведення загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів 2017 року» (далі – робоча група) (додається).

3. Інституту освітньої аналітики (Денисюк О. Я.), Українському центру оцінювання якості освіти (Карандій В. А.) до 06 лютого 2017 року сформулювати та подати на затвердження вибірку учасників дослідження (перелік загальноосвітніх навчальних закладів і класів у них, учні та вчителі яких братимуть участь у дослідженні).

4. Українському центру оцінювання якості освіти (Карандій В. А.):

1) організувати з 18 квітня до 15 травня 2017 року проведення оцінювання учнів, анкетування учасників дослідження;

2) здійснити до 28 серпня 2017 року обробку результатів оцінювання учнів, анкетування учасників дослідження;

3) спільно з робочою групою провести до 01 жовтня 2017 року аналіз результатів оцінювання учнів, анкетування учасників дослідження;

4) підготувати до 30 листопада 2017 року аналітичний звіт «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів 2017 року».

5. Робочій групі подати до Українського центру оцінювання якості освіти:



1) до 20 січня 2017 року пропозиції щодо вимог до структури і змістового наповнення анкет учасників дослідження та предметних тестів, що використовуватимуться в процесі оцінювання читацької та математичної компетентностей;

2) до 20 березня 2017 року варіанти тестів для оцінювання читацької та математичної компетентностей, анкет для учасників дослідження.

6. Структурним підрозділам з питань освіти і науки обласних, Київської міської державних адміністрацій:

1) сприяти Українському та регіональним центрам оцінювання якості освіти в підготовці та проведенні дослідження;

2) створити умови для проведення оцінювання учнів, організувати внесення загальноосвітніми навчальними закладами відповідних змін до розкладу уроків для класів, учні яких братимуть участь у дослідженні.

7. Контроль за виконанням цього наказу покласти на заступника Міністра Хобзея П. К.

Т. в. о. Міністра



Володимир Ковтунець

ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ Міністерства  
освіти і науки України29 12 2016 № 1693

## СКЛАД РОБОЧОЇ ГРУПИ

з розроблення методології проведення загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів 2017 року»

№ з/п	Прізвище, ім'я, по батькові	Місце роботи	Посада, науковий ступень, учене звання
<b>Голова робочої групи</b>			
1	Онопрієнко Оксана Володимирівна (за згодою)	Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України	Докторант Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
<b>Заступники голови робочої групи</b>			
2	Бєскова Наталія Володимирівна	Міністерство освіти і науки України	Заступник директора департаменту загальної середньої та дошкільної освіти – начальник відділу змісту освіти, мовної політики та освіти національних меншин
3	Пристінська Марина Сергіївна (за згодою)	Товариство з обмеженою відповідальністю «Навчально-виховний комплекс «Новопечерська школа»	Заступник директора з навчально-виховної роботи
4	Терещенко Василь Миколайович	Український центр оцінювання якості освіти	Методист відділу досліджень та аналітики, кандидат філологічних наук, доцент
<b>Члени робочої групи</b>			
5	Бургова Аліна	Державна наукова установа «Інститут	Науковий співробітник відділу загальної середньої освіти і

**Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів**

	Павлівна	модернізації змісту освіти»	підготовки вчителів
6	Горех Віктор Павлович	Український центр оцінювання якості освіти	Провідний спеціаліст відділу досліджень та аналітики, кандидат фізико-математичних наук, доцент
7	Джежелей Ольга Валентинівна	Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди	Професор кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі, кандидат педагогічних наук
8	Ємець Альона Анатоліївна	Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди	Доцент кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі, кандидат педагогічних наук
9	Забулоніс Альгірдас (за згодою)		Міжнародний експерт
10	Касьянов Георгій Володимирович (за згодою)	Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти»	Директор
11	Коваленко Ольга Миколаївна	Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди	Доцент кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі, кандидат педагогічних наук
12	Колодій Вікторія Юріївна	Інститут освітньої аналітики	Фахівець I категорії сектору статистики відділу науково-інформаційних технологій та статистики
13	Кондратюк Олена Михайлівна	Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова	Доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук
14	Ломакович Світлана Володимирівна	Український центр оцінювання якості освіти	Методист відділу досліджень та аналітики, доктор філологічних наук, професор
15	Лотоцька Алевтина Вікторівна	Міністерство освіти і науки України	Головний спеціаліст департаменту загальної середньої та дошкільної освіти

			Міністерства освіти та науки України
16	Нікішина Галина Олександрівна (за згодою)	Приватне підприємство «Спеціалізована школа «Тріумф»	Учитель початкових класів
17	Пархоменко Наталія Євгенівна (за згодою)	Спеціалізована школа № 194 "Перспектива" Оболонського району м. Києва	Заступник директора з навчально-виховної роботи, учитель початкових класів
18	Софій Наталія Зіновіївна (за згодою)	Всеукраїнський фонд "Крок за кроком"	Директор
19	Стрелюк Ольга Валеріївна	Український центр оцінювання якості освіти	Заступник директора
20	Шевченко Марина Валеріївна (за згодою)	Дитячий Монтессорі центр «Почемучка»	Керівник

Директор департаменту загальної середньої та дошкільної освіти



Ю. Г. Кононенко

## Додаток Д

### Інструментарій вхідного діагностування учнів 2 класу (Автор: О.В. Онопрієнко)

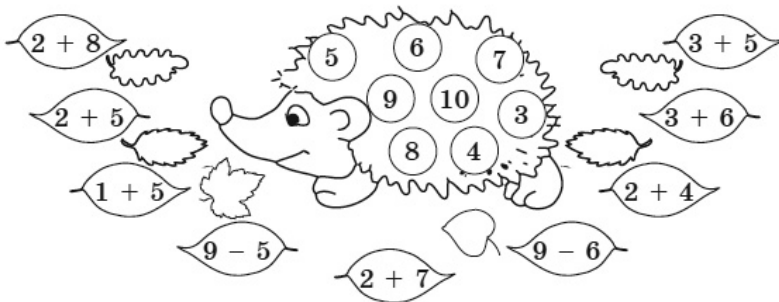
#### МАТЕМАТИКА

Навички додавання й віднімання чисел у межах 10

- 1 Упізнай склад числа 10. Обведи відповідні вирази.

$3 + 6$	$8 + 2$	$7 + 3$	$9 + 2$
$5 + 6$	$1 + 9$	$3 + 5$	$4 + 8$
$7 + 3$	$2 + 7$	$8 + 1$	$9 + 1$
	$6 + 4$		

- 2 З'єднай лініями вирази з їх результатами.



- 3 Віднови істинні рівності.

$$10 \begin{array}{|c|c|} \hline \square & \square \\ \hline \end{array} 7 = 3$$

$$3 \begin{array}{|c|c|} \hline \square & \square \\ \hline \end{array} 7 = 10$$

$$9 \begin{array}{|c|c|} \hline \square & \square \\ \hline \end{array} 7 = 2$$

$$8 \begin{array}{|c|c|} \hline \square & \square \\ \hline \end{array} 7 \begin{array}{|c|c|} \hline \square & \square \\ \hline \end{array} 0 = 1$$

$$7 \begin{array}{|c|c|} \hline \square & \square \\ \hline \end{array} 2 \begin{array}{|c|c|} \hline \square & \square \\ \hline \end{array} 4 = 5$$

$$2 \begin{array}{|c|c|} \hline \square & \square \\ \hline \end{array} 7 \begin{array}{|c|c|} \hline \square & \square \\ \hline \end{array} 7 = 2$$

- 4 Перевір розв'язки. виправ помилки.

$4 + 6 = 1 = 8$
$5 + 5 = 4 = 6$
$1 + 9 = 9 = 0$

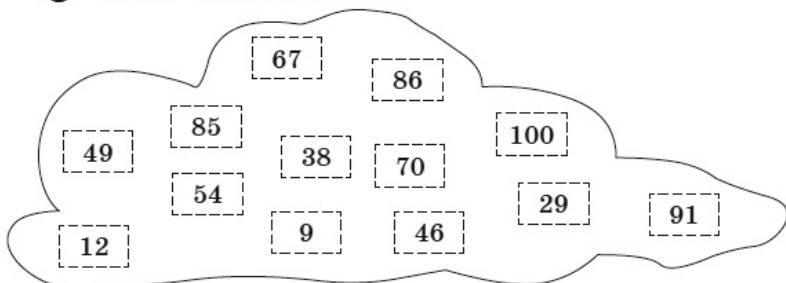
$3 + 4 + 3 = 10$
$7 - 3 + 6 = 9$
$9 - 7 + 8 = 10$

$4 - 3 + 8 = 8$
$4 + 2 + 3 = 9$
$5 + 3 + 1 = 0$

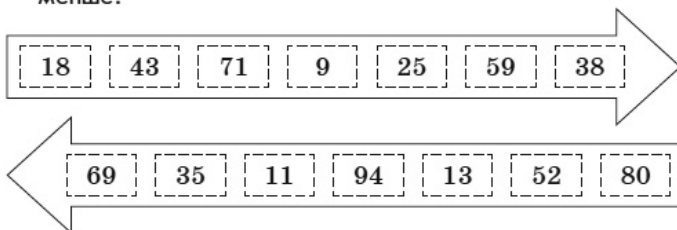


Уміння порівнювати числа в межах 100

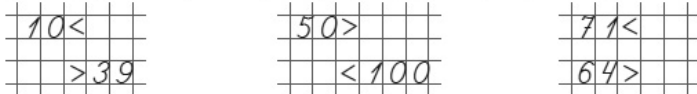
- 1 Обведи числа, менші за 85.





- 2 У першому ряді обведи найбільше число; у другому — найменше.



- 3 Запиши у віконця такі числа, щоб одержати істинні нерівності.



- 4 Обруч має найменшу ціну, а намисто — найбільшу. Упиши в таблицю ціни товарів.

Товар	Ціна						
	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr></table> грн						
	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr></table> грн						

20 грн	
18 грн	24 грн
39 грн	
21 грн	17 грн
42 грн	





Уміння розв'язувати прості задачі

- 1 З'єднай лініями умову й запитання задачі з відповідними частинами тексту.

Сорока збрала 5 жовтих намистин і 4 зелених.

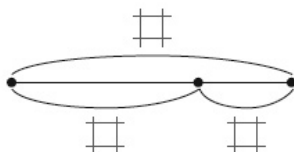
Скільки всього намистин збрала сорока?

ЗАПИТАННЯ


УМОВА

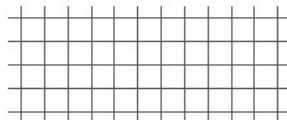
- 2 Прочитай задачу. Познач на схемі числові дані й шукане задачі.

Біля будинку спочивають 6 котів. З них 4 коти сірі, а решта — руді. Скільки рудих котів спочиває біля будинку?



- 3 Доповни умову задачі числовим даним. Розв'яжи задачу.

На лататті грілося  жабок. 7 жабок стрибнули у воду. Скільки жабок залишилось на лататті?



- 4 Розв'яжи задачу.

Віктор робив макет будинку від понеділка цілий тиждень і 3 дні. Скільки днів Віктор робив макет? У який день тижня він закінчив роботу?



## Інструментарій вхідного діагностування учнів 3 класу (Автор: О.В. Онопрієнко)

### МАТЕМАТИКА

Навички додавання й віднімання чисел у межах 100

- 1 Виконай обчислення. Для полегшення роботи використовуй малюнки.



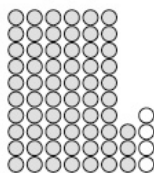
$19 + 4 = \begin{array}{|c|c|} \hline & \\ \hline \end{array}$



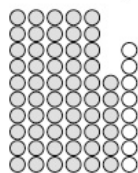
$27 - 9 = \begin{array}{|c|c|} \hline & \\ \hline \end{array}$



$34 + 7 = \begin{array}{|c|c|} \hline & \\ \hline \end{array}$



$63 - 4 = \begin{array}{|c|c|} \hline & \\ \hline \end{array}$



$56 + 8 = \begin{array}{|c|c|} \hline & \\ \hline \end{array}$

- 2 Обчисли значення виразів. Обведи правильні, на твою думку, відповіді.

$58 + 4$

60

62

64

$91 - 5$

76

84

86

$36 + 7$

42

43

44

$65 - 8$

73

53

57

$79 + 6$

85

86


84



3 Заповни таблиці.


+ 15	17	35	57	49	26



23	40	82	61	74	- 15

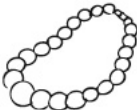
4 Сума кожної покупки — 93 гривні. Визнач ціну другого товару в покупці.



  
25 грн

  
 грн

  
8 грн

  
 грн

  
16 грн

  
 грн

Розуміння сутності дій множення й ділення

- 1 Обведи суми, які можна замінити множенням.

$$7 + 7 + 7 + 7 + 7$$

$$15 + 15 + 15 + 15$$

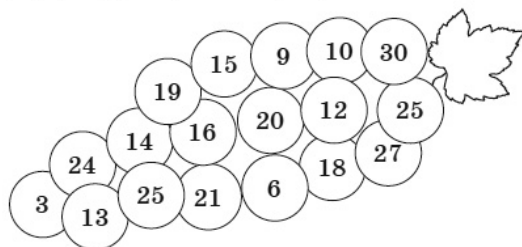
$$9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 10$$

$$10 + 10$$

$$1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1$$

$$1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6$$

- 2 Зафарбуй круги, у яких — результати множення числа 3.



- 3 На першому малюнку обведи частку з найменшим значенням, а на другому — із найбільшим.

$27 : 3$

$15 : 3$

$6 : 3$

$30 : 3$

$10 : 2$

$20 : 2$

$2 : 2$

$14 : 2$

- 4 Знайди в кожному стовпчику спільне й доповни ще одним виразом.

$$4 \cdot 0$$

$$12 \cdot 0$$

$$8 \cdot 0$$

$$6 : 6$$

$$11 : 11$$

$$3 : 3$$

$$5 \cdot 10$$

$$17 \cdot 10$$

$$9 \cdot 10$$







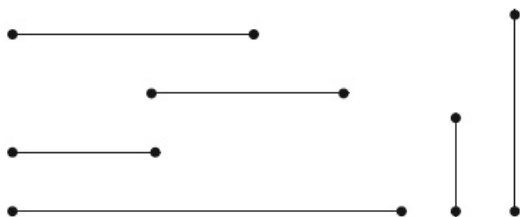




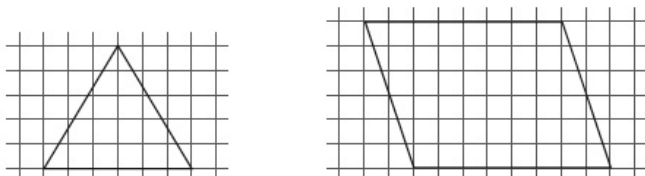


Уміння вимірювати довжини предметів

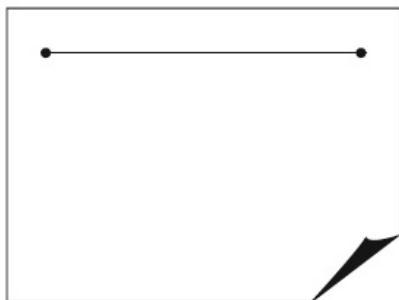
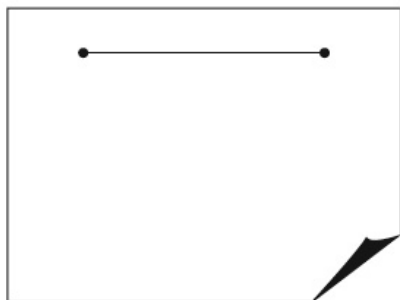
- 1 Проведи синім олівцем по відрізках завдовжки 4 см.



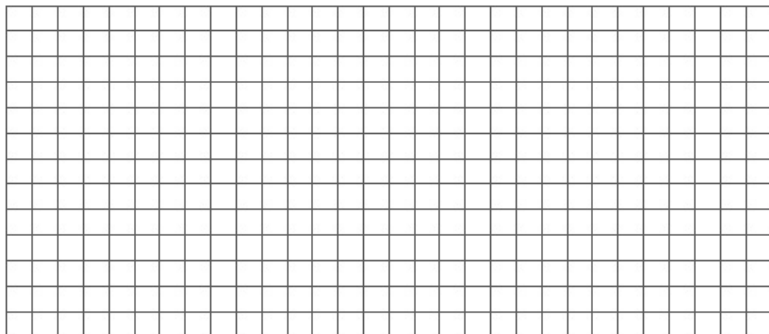
- 2 Виміряй і підпиши довжини сторін геометричних фігур.



- 3 На кожному малюнку накресли відрізок на 1 см коротший, ніж зображений.

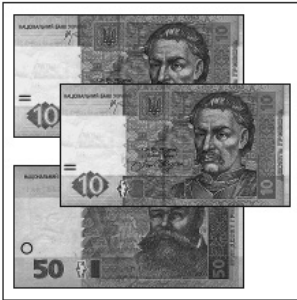


- 4 Виміряй і запиши довжини сторін твого підручника математики в сантиметрах, у дециметрах і сантиметрах.



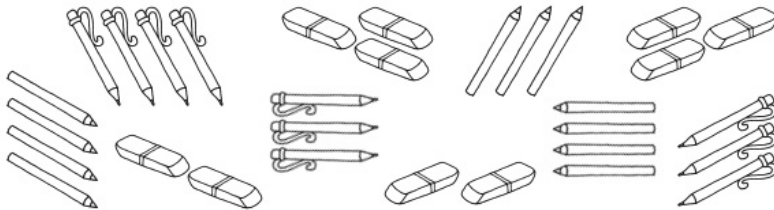
Уміння виділяти дані в таблицях, на рисунках, схемах,  
уміння вносити дані до таблиць

**1** Визнач за рисунками, скільки грошей у кожної дитини.



У хлопчика —  $\text{||||}$  гривень. У дівчинки —  $\text{||||}$  копійок.

**2** Полічи предмети й занеси дані до таблиці.



Назва предметів	Кількість предметів
Олівці	
Ручки	
Гумки	

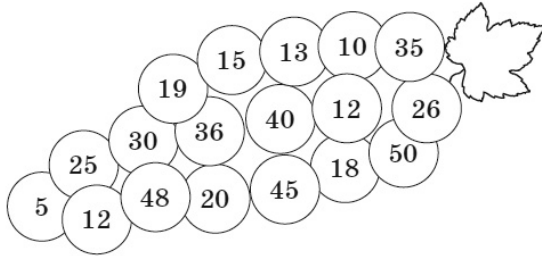


## Інструментарій вхідного діагностування учнів 4 класу (Автор: О.В. Онопрієнко)

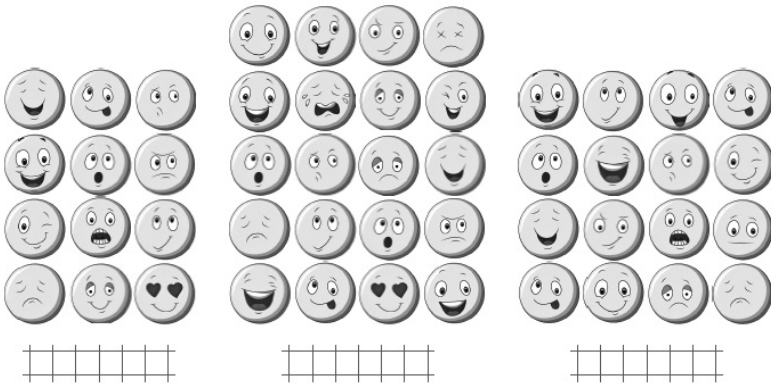
### МАТЕМАТИКА

#### Навички табличного множення й ділення

- 1) Зафарбуй круги, у яких — результати множення числа 5.



- 2) Дізнайся множенням кількість смайликів.



- 3) Запиши вирази та знайди їх значення:

1) добуток чисел 8 і 7;

3) частка чисел 72 і 9;

2) ділене — 42,  
дільник — 6;

4) перший множник —  
9, другий — 7.

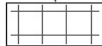
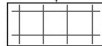
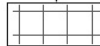
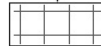
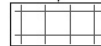
1)																			
2)																			

3)																			
4)																			

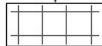
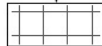
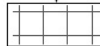
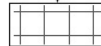
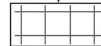


Навички усного та письмового додавання й віднімання чисел в межах 1000

- 1 Збільш кожне число на 100.

200	120	830	416	800
↓	↓	↓	↓	↓
				

Зменш кожне число на 100.

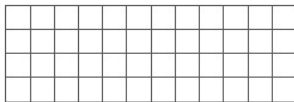
400	350	720	201	198
↓	↓	↓	↓	↓
				

- 2 Обчисли значення виразів. Обведи правильні, на твою думку, відповіді.

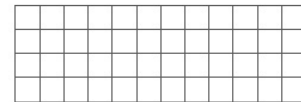
$630 + 170$	$900 - 350$	$460 + 280$	$750 - 490$
500	750	740	360
700	650	720	340
800	550	640	260

- 3 Знайди значення виразів зручним для тебе способом усно чи письмово.

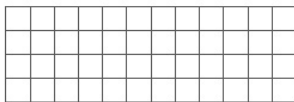
$927 - 418$



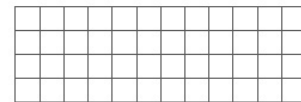
$563 + 237$



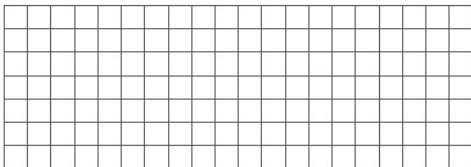
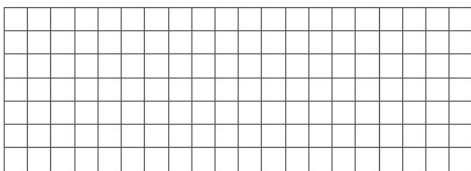
$487 + 549$



$816 - 357$



- 4 На цінниках указана ціна товару. Обчисли вартість кожної покупки.





Навички позатабличного множення й ділення чисел  
у межах 1000

- 1 Обведи вирази, які є випадками ділення з остачею.

$15 : 8$

$36 : 9$

$22 : 8$

$42 : 7$

$16 : 3$

$49 : 9$

$7 : 10$

- 2 Знайди значення виразів.

$35 \cdot 2 =$

$41 \cdot 3 =$

$84 : 7 =$

$360 : 5 =$

$140 \cdot 5 =$

$223 \cdot 2 =$

$99 : 3 =$

$120 : 5 =$

$92 \cdot 2 =$

$170 \cdot 4 =$

$630 : 3 =$

$848 : 4 =$

- 3 Виконай ділення з остачею. Зроби перевірку.

$49 : 8 =$

$35 : 9 =$

$60 : 7 =$

$4 : 5 =$

$28 : 10 =$

$8 : 9 =$

4 Відшукай серед розв'язків помилки. Виправ їх.

$$27 \cdot 2 = 54$$

$$75 \cdot 2 = 140$$

$$120 \cdot 5 = 600$$

$$65 : 3 = 15$$

$$52 \cdot 2 = 140$$

$$540 : 2 = 270$$

$$48 : 3 = 19$$

$$305 : 5 = 61$$

$$321 \cdot 2 = 246$$

Уміння розв'язувати прості рівняння

1 Обведи записи, які є рівняннями.

$$12 : 4 = 3$$

$$14 - a = 2$$

$$5 + 29 = 29 + 5$$

$$c : 8 = 10$$

$$72 < 100$$

$$11 + k = 11$$

$$30 : p > 2$$

$$3 \cdot 31$$

$$9 : x = 1$$

2 Розв'яжи рівняння.

$$9 + x = 15$$

$$c : 3 = 10$$

$$18 : y = 2$$

Відповідь:

$$x = \underline{\quad}$$

Відповідь:

$$c = \underline{\quad}$$

Відповідь:

$$y = \underline{\quad}$$

3 Обери серед записів рівняння. Розв'яжи їх.

$$x : 6 = 5$$

$$40 + x < 71$$

$$92 - 28$$

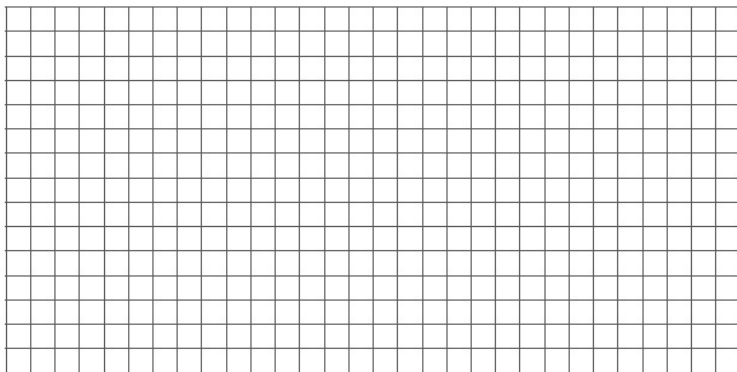
$$a \cdot 3 = 15$$





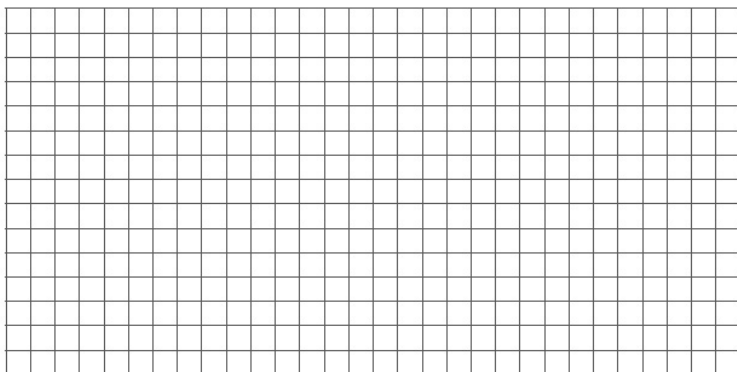
- 3 Розв'яжи задачу.

Цілий кавун важить 12 кілограмів. Кавун розрізали на рівні частини. Яка маса  $\frac{1}{6}$  кавуна?

A large grid consisting of 20 columns and 15 rows, intended for the student to write their solution to the problem.

- 4 Розв'яжи задачу.

Знайди масу цілого гарбуза, якщо  $\frac{1}{4}$  його має масу 2 кг.

A large grid consisting of 20 columns and 15 rows, intended for the student to write their solution to the problem.

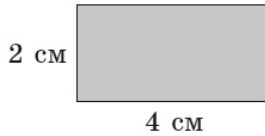






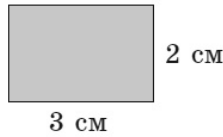
Уміння обчислювати периметр прямокутника

- 1 Обчисли суму довжин усіх сторін (периметр) кожної фігури.



$$P = \text{□} \text{ см} + \text{□} \text{ см} + \text{□} \text{ см} + \text{□} \text{ см}$$

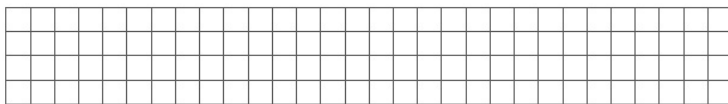
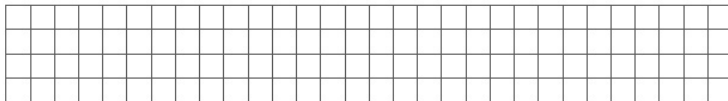
$$P = \text{□} \text{ см}$$



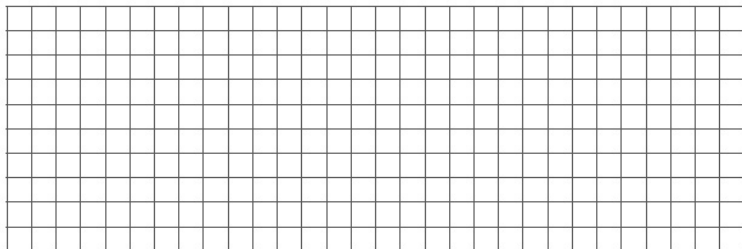
$$P = \text{□} \text{ см} + \text{□} \text{ см} + \text{□} \text{ см} + \text{□} \text{ см}$$

$$P = \text{□} \text{ см}$$

- 2 Обчисли периметр геометричних фігур.



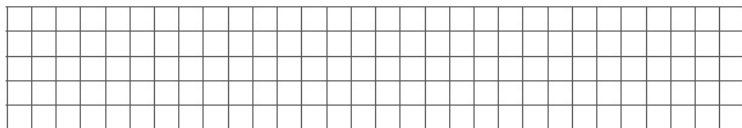
- 3 Виміряй і запиши довжини сторін твого підручника «Я досліджую світ» у міліметрах. Обчисли периметр обкладинки.



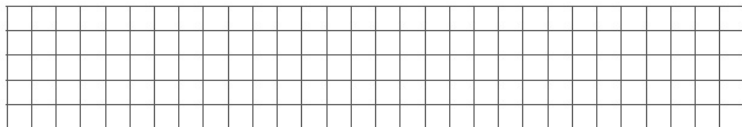
- 4 Визнач довжину сторони кожної фігури за відомим периметром.



$$P = 33 \text{ мм}$$



$$P = 56 \text{ дм}$$





$$819 - 352$$


$$456 + 544$$


4 Запиши у віконця відповідні цифри.

$$\begin{array}{r}
 13 \\
 + 18 \\
 \hline
 64
 \end{array}$$


$$\begin{array}{r}
 06 \\
 - 20 \\
 \hline
 48
 \end{array}$$


$$\begin{array}{r}
 568 \\
 + \phantom{00} \\
 \hline
 697
 \end{array}$$


$$\begin{array}{r}
 \phantom{00} \\
 - 68 \\
 \hline
 245
 \end{array}$$


Навички письмового множення й ділення  
багатоцифрового числа на одноцифрове та двоцифрове число

1 Закінчи обчислення.

$\begin{array}{r} \times 309 \\ 7 \\ \hline 63 \end{array}$	$\begin{array}{r} \times 518 \\ 5 \\ 90 \end{array}$	$\begin{array}{r} \times 75 \\ 75 \\ 375 \\ \hline 5 \end{array}$
$\begin{array}{r} 2247 \\ 213 \\ \hline 1 \end{array}$	$\begin{array}{r} 87423 \\ 693 \\ \hline 18 \end{array}$	

2 Обери вирази, значення яких ти можеш знайти самостійно. Обчисли їх значення письмово.

$702 \cdot 9$

$436 \cdot 8$

$47 \cdot 35$




$672 : 7$

$3815 : 5$

$8037 : 13$




3 Знайди значення виразів письмово. Виконай перевірку.

$439 \cdot 7$

$4063 \cdot 14$



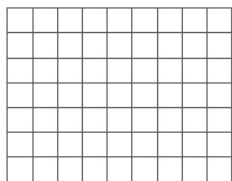




## Уміння розв'язувати рівняння з однією змінною

- ❶ Розв'яжи рівняння.

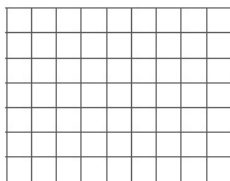
$$7 + x = 91$$



Відповідь:

$$x = \begin{array}{|c|c|c|} \hline & & \\ \hline \end{array}$$

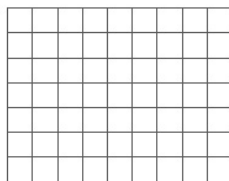
$$y : 5 = 12$$



Відповідь:

$$y = \begin{array}{|c|c|c|} \hline & & \\ \hline \end{array}$$

$$84 : c = 4$$

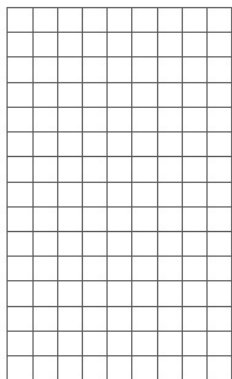


Відповідь:

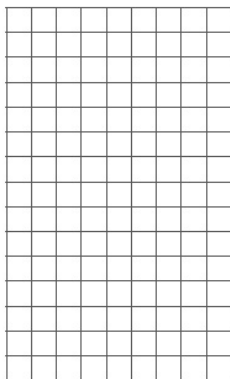
$$c = \begin{array}{|c|c|c|} \hline & & \\ \hline \end{array}$$

- ❷ Розв'яжи рівняння, з якими можеш упоратись самостійно.

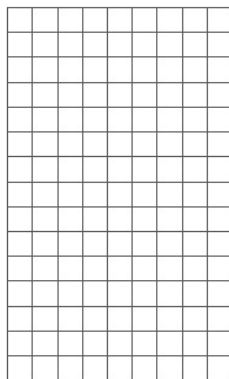
$$21 : x = 60 : 20$$



$$(12 - 8) \cdot y = 40$$



$$25 - c : 8 = 15$$

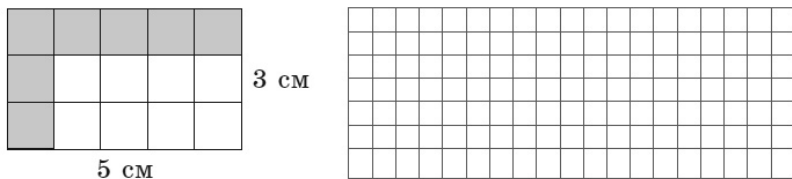






Уміння обчислювати площу прямокутника

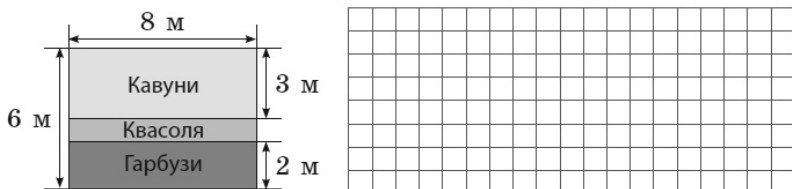
- 1 Знайди площу прямокутника за підказкою.



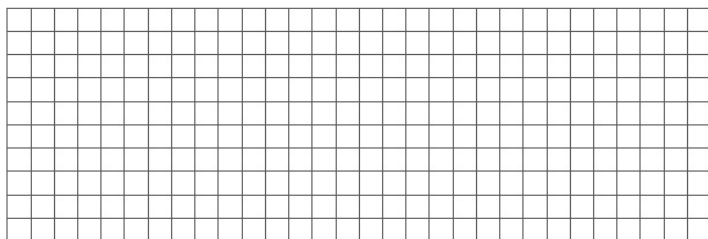
- 2 Визнач за таблицею площу й периметр кожного прямокутника.

Довжина $a$ (см)	7	6	5	4
Ширина $b$ (см)	1	2	3	4
Площа $S$ (см <sup>2</sup> )				
Периметр $P$ (см)				

- 3 Визнач площу кожної ділянки за поданим планом.



- 4 Знайди площу прямокутника  $ABCD$  зі сторонами 8 см і 2 см. Побудуй квадрат  $KLMN$  із такою самою площею.



### Уміння розв'язувати прості задачі

- 1 Розв'яжи задачу.

Визнач шлях, який пододало кожне тіло.

Швидкість руху	Час	Шлях
45 км/год	2 год	
12 м/хв	3 хв	
8 км/с	10 с	

- 2 Розв'яжи задачу.

За годину равлик долає пів метра. Скільки подолає равлик за вказаний час?

За 2 години →

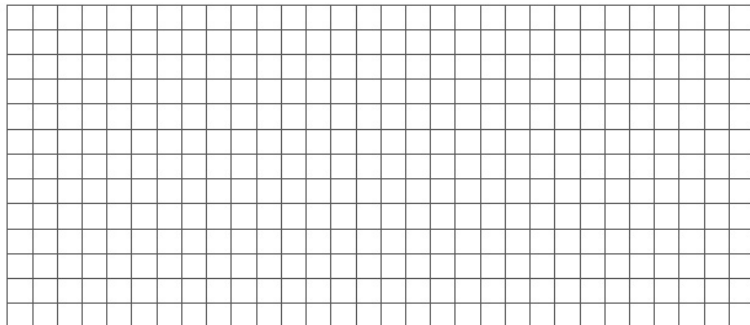
За 4 години →

- 3 Розв'яжи задачу.

Відстань між двома пристанями 60 км. Човен подолав її за 3 години. З якою швидкістю рухався човен? З якою швидкістю він має рухатися у зворотному напрямку, щоб подолати цю відстань за 2 години?

- 4 Розв'яжи задачу.

Два автобуси виїхали одночасно з одного автовокзалу в протилежних напрямках. Перший їхав зі швидкістю 70 км/год, а другий — 80 км/год. Автобуси зупинилися одночасно на проміжних станціях через 2 години. Яка відстань між цими станціями?







# СЛОВНИК ТЕРМІНІВ І ПОНЯТЬ

*Види контролю* — система послідовних взаємопов'язаних дій учителя й учнів, яка забезпечує зворотній зв'язок у процесі навчання, ефективності навчального процесу (Савченко О.Я.).

*Досвід навчальної діяльності* — актуальна для здобувача освіти інформація, яка стала надбанням особистості, відклалася у резерв довготривалої пам'яті і перебуває у стані постійної готовності до застосування у конкретних життєвих ситуаціях (Онопрієнко О.В.).

*Загальні результати навчання* — сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей здобувачів початкової освіти, що відповідають загальним цілям освітньої (-их) галузі(-ей) (Державний стандарт початкової освіти).

*Здобувач освіти* — здобувач освіти на першому рівні повної загальної середньої освіти (Державний стандарт початкової освіти).

*Зміст освіти* — системне утворення, яке увібрало вироблений людством досвід різнопланової діяльності — розумової, практичної, творчої, емоційно-вольової, необхідної для розвитку та реалізації особистості (Онопрієнко О.В.). Соціальний досвід у формі системи знань, умінь, навичок і цінностей, відібраних для засвоєння учнями, що забезпечує основу для всебічного розвитку та підготовки до життя у суспільстві (Савченко О.Я.). Певна збалансована відповідність загальної середньої освіти (як результату, як процесу і як освітньої системи) численним потребам, цілям, умовам і стандартам; у прагматичному сенсі — це рівень загальноосвітньої підготовки учнів (Ляшенко О.І.).

*Змістова лінія* — тематична єдність, яка окреслює внутрішню структуру та систематизує конкретні очікувані результати кожної освітньої галузі (Державний стандарт початкової освіти).

*Знання* — результат наукового пізнання, що відображаються у формі фактів, понять, законів, закономірностей, теорій, гіпотез, наукових концепцій і виступають структурними елементами змісту науки (Байбара Т.М.). Структурний елемент змісту навчання, який виступає результатом навчально-пізнавальної діяльності і відображається у формі фактів, понять, законів, закономірностей, відношень (Савченко О.Я.). Осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспря-

мованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні) (Національна рамка кваліфікацій).

*Кваліфікаційний рівень* — структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня (Національна рамка кваліфікацій).

*Компетентність* — інтегрований результат освіти, присвоєний особистістю, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід в проблемних умовах (Бібік Н.М.). Сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-смыслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно значущій сфері; здатність учня самостійно реалізовувати практичну діяльність і розв'язувати життєві проблеми, яка засновується на набутому навчальному та життєвому досвіді, особистісних цінностях і здібностях (Савченко О.Я.). Здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості (Національна рамка кваліфікацій). Динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Закон України «Про освіту»).

*Компетентність ключова* — здатність, що надає можливість індивідууму інтегруватись у суспільство (у знайомих і незнайомих ситуаціях), є вигідною як для кожної особистості, так і суспільства в цілому, сприяє постійному вдосконаленню знань і навичок відповідно до потреб часу. Інтегрує знання, уміння, навички і ставлення особистості, що відповідають контексту (Савченко О.Я.).

*Контроль навчальних результатів учнів* — структурний компонент процесу навчання, який здійснюється на всіх його етапах шляхом перевірки (виявлення і вимірювання) й оцінювання результатів навчання; за його допомогою встановлюються зв'язки між запроєтованими, реалізованими і вихідними рівнями освіти, оцінюються досягнення учнів, виявляються недоліки в їхніх знаннях і уміннях (Байбара Т.М.).

*Критерії* — набір якісних характеристик, які використовуються для винесення судження щодо виконання, продукту діяльності або як інструмент оцінювання (Онопрієнко О.В.). Це реальні ознаки, величини, які обираються як вимірники об'єктів оцінювання; вони є основою визначення рівнів навчальних досягнень учнів (Савченко О.Я.).



## Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

*Критеріальне оцінювання* — спосіб оцінювання певного параметра (знань, умінь, компетентностей) на основі критеріїв, тобто об'єктивних показників його вираження, які можна виявити шляхом спостережень або застосуванням вимірювальних процедур (Савченко О.Я.).

*Методи контролю* — способи, за допомогою яких визначається результативність навчально-пізнавальної діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителя (Савченко О.Я.).

*Навичка* — усталений спосіб виконання дій, сформований унаслідок багаторазових повторень; характеризується високим ступенем засвоєння та відсутністю по елементній свідомій регуляції та контролю (Савченко О. Я.).

*Навчальні досягнення* — процес просування особистості до наміченої мети, позитивний суб'єктивно-значущий результат навчальної діяльності (Сабурова Н.Л.).

*Національна рамка кваліфікацій* — системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів. Національна рамка кваліфікацій призначена для використання органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудових відносин, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій (Національна рамка кваліфікацій).

*Об'єкти контролю* — складники предметних компетентностей: знання про предмети і явища навколишнього світу, взаємозв'язки і відношення між ними; вміння та навички застосовувати засвоєні знання; досвід творчої діяльності; ціннісні ставлення (Байбара Т.М.).

*Обов'язкові результати навчання* — сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей здобувачів початкової освіти, які відповідають загальним результатам навчання та які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти, свідчать про рівень розвитку кожного вміння на завершення циклу (5-6 класи і 7-9 класи) (Державний стандарт початкової освіти).

*Освітній процес* — система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей (Закон України «Про освіту»).

*Освітня галузь* — складник змісту освіти, що відображає певну сферу вивчення або об'єднує споріднені сфери (Державний стандарт початкової освіти).

*Освітня діагностика* — процес визначення результатів освітньої діяльності учнів і вчителя з метою виявлення, аналізу, оцінювання і корекції навчання (Савченко О.Я.).

*Освітня програма* — єдиний комплекс освітніх компонентів (предметів вивчення, дисциплін, індивідуальних завдань, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання (Закон України «Про освіту»).

*Освіченість* — якість особистості, що характеризує її здатність використовувати в своїй життєдіяльності освоєні нею продукти матеріальної і духовної праці людства, тобто його досвіду, і включати їх у власний досвід, керуючись чинними соціальними нормами й духовними цінностями суспільства (Безрукова В.С.).

*Оцінка* — оцінне судження в усній або письмовій формі щодо якості певної діяльності; кількісний вимірник (бал), який кваліфікує виконану особою роботу відповідно до норм оцінювання; умовне позначення у вигляді числа, букви чи іншого символу (Онопрієнко О.В.).

*Оцінювання навчальних досягнень* — процедура формування кількісної та якісної характеристики досягнутих у навчанні результатів. Діагностувальний складник контрольно-оцінювальної діяльності учасників освітнього процесу, пов'язаний із виявленням здобутків в оволодінні змістом предмета чи курсу, якості результатів навчання — компетентностей (знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних властивостей), які набуває та/або здатна продемонструвати особа на певному етапі навчання (Онопрієнко О.В.). Установлення ступеня відповідності виконаних школярами навчальних завдань вимогам до рівня їх якості (Савченко О.Я.).

*Перевірка навчальних досягнень* — система дій і операцій, необхідних для визначення засвоєних учнями компонентів змісту освіти, тенденцій у їх розвитку (Онопрієнко О.В.).

*Поняття* — узагальнення, в якому відображені істотні ознаки, властивості, зв'язки і відношення між ними (Байбара Т.М.).

*Портфоліо навчальних досягнень* — систематизована колекція робіт і результатів, яка демонструє зусилля учня, його прогрес і досягнення в освітньому процесі за певний період навчання. Це форма організації зразків і продуктів навчально—пізнавальної діяльності школяра, а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел, призначених для аналізу, кількісної і якісної оцінки рівня досягнень конкретного учня й подальшої корекції процесу навчання (Онопрієнко О.В.).

*Поточний контроль* — перевірка й оцінювання вчителем навчальних результатів учнів з метою одержання об'єктивної й оперативної інформації про їх якість у межах засвоєння конкретного навчального матеріалу (Байбара Т.М.).

## Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

*Результати навчання* — компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання (Національна рамка кваліфікацій). Сукупність новоутворень і змін, які були цілеспрямовано запрограмовані перед початком навчального процесу і з якими учень переходить на вищу ланку освіти; комплекс знань і умінь (компетентностей), одержаних у процесі навчання, які учень може продемонструвати по закінченні навчання (Савченко О.Я.).

*Рівні засвоєння* — послідовний перехід учня від незнання до знання; у дидактиці розрізняють рівні ознайомлення, осмислення, розуміння, запам'ятовування, застосування з різною мірою самостійності учня (Савченко О.Я.).

*Розуміння* — процес мислення, спрямований на виявлення, усвідомлення і відтворення істотних ознак об'єктів та зв'язків між ними (Савченко О.Я.).

*Самоконтроль у навчанні* — перевірка суб'єктом власних дій шляхом зіставлення, аналізу, корекції; спирається на мотивацію досягнення правильного результату, розвинену вольову сферу (Савченко О.Я.).

*Самооцінка учня* — оцінювання суб'єктом самого себе, своїх можливостей, досягнень, поведінки порівняно із заданим зразком, вимогами, досягненнями інших (Савченко О.Я.).

*Суб'єкт освітньої діяльності* — фізична або юридична особа (заклад освіти, підприємство, установа, організація), що провадить освітню діяльність (Закон України «Про освіту»).

*Тематичний контроль* — перевірка й оцінювання якості засвоєння учнями структурних основ і взаємозв'язків вивченого матеріалу, їхніх особистісних освітніх надбань з розділу або значної за обсягом теми навчального курсу (Байбара Т.М.).

*Тест навчальних досягнень* — стандартизована методика перевірки результатів учіння, яка дозволяє одержати загальну картину успішності учня, класу, школи; зібрати дані про стан системи початкової освіти у цілому (Ляшенко О.І.).

*Уміння* — засвоєний суб'єктом спосіб виконання теоретичних і практичних дій на основі знань і життєвого досвіду; формується вправлінням, передбачає застосування у звичних і змінених умовах (Савченко О.Я.). Здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем. Уміння поділяються на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів) (Національна рамка кваліфікацій).

*Успішність навчання* — ступінь засвоєння учнями предметних компетентностей у зіставленні з вимогами навчальних програм до навчальних досягнень; кількісно виражається в балах, які співвідносяться з рівнями досягнень (Савченко О.Я.).

*Уявлення* — чуттєво-наочний образ, в якому відображені зовнішні ознаки, властивості, зв'язки раніше сприйнятого об'єкта або групи об'єктів (Байбара Т.М.).

*Формувальне оцінювання* — інтерактивне оцінювання прогресу в навчальній діяльності здобувачів освіти, що дає змогу діагностувати досягнення на кожному етапі процесу навчання. Діяльність учителя та учнів, що надає інформацію про реальний стан учіння (Онопрієнко О.В.).

*Функціональна грамотність* — здатність індивіда розуміти та використовувати різні типи інформації з метою успішного функціонування в умовах сучасного суспільства в побутовому, професійному та громадському житті (Сбруєва А.А.).

*Якість освіти* — це узагальнююча ознака проблем розвитку освіти в державі й одночасно індикатор відповідності освітньої політики та реформ освіти особистісним і суспільним потребам (Ляшенко О.І.). Збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості (Лукіна Т.О.).

*Якості особистості* — змістові ознаки особистості як форми існування психіки людини, котра є цілісністю, здатною до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та наділеною власним унікальним і неповторним внутрішнім світом (Максименко С.Д.).