

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Онопрієнко О. В.

**ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОЦІНЮВАННЯ
РЕЗУЛЬТАТІВ КОМПЕТЕНТІСНО
ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Методичний посібник

Київ
«КОНВІ ПРІНТ»
2020

УДК 373.3.091.26/27(072)

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №13 від 28 листопада 2019 року)

Рецензенти:

Скворцова С.О. - завідувач кафедри математики та методики її навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», доктор педагогічних наук, професор;

Пономаренко Л.В. - директор Пирятинського ліцею Пирятинської міськради Полтавської обл., вчитель-методист

Онопрієнко О. В.

Інструментарій оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів: методичний посібник/
Онопрієнко О. В. - Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. - 72 с.

ISBN 978-617-7724-64-2

У посібнику розкрито сучасні дидактико-методичні підходи до реалізації контролю й оцінювання освітніх результатів у початковій школі. Розкрито особливості здійснення формульованого оцінювання навчальних досягнень учнів. Схарактеризовано дидактичне забезпечення оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів.

УДК 373.3.091.26/27(072)

ISBN 978-617-7724-64-2

© Інститут педагогіки, 2020
© Онопрієнко О. В., 2020
© КОНВІ ПРІНТ, 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. Дидактико-методичні підходи до реалізації контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи.	5
1.1. Виклики в освіті як чинники зміни результатів навчання у початковій школі.	5
1.2. Сучасні підходи до організації контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів	11
1.3. Взаємозв'язок між провідними функціями освітньої галузі і належній їй результатами навчання	17
РОЗДІЛ 2. Методика розроблення інструментарію оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи.	24
2.1. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення.	24
2.2. Технологія конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів. ...	32
2.3. Застосування таксономії навчальних цілей до побудови інструментарію оцінювання результатів навчання	37
2.4. Дидактичне забезпечення формувального оцінювання результатів компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів.	40
2.5. Дидактичне забезпечення підсумкового оцінювання результатів компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів.	61
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК.	69

ПЕРЕДМОВА

У вітчизняній школі нині відбуваються помітні зміни усїєї сукупності взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу, наслідки яких суттєво впливають на створення нових умов освіти, зокрема на модернізацію змісту, методик і засобів контролю й оцінювання результатів навчання. Нововведення у нормативному забезпеченні початкової школи 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. Упродовж останніх десятиліть неперервного реформування освіти в педагогічній науці й практиці накопичено чималий досвід здійснення контрольної-оцінювальної діяльності, відмінності якого обумовлені приналежністю до певної освітньої системи чи педагогічної технології.

Методичний посібник «Інструментарій оцінювання результатів компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів» створено в Інституті педагогіки НАПН України за результатами проведеного наукового дослідження з розроблення супроводу компетентісно орієнтованого навчання в Новій українській школі. Пропонуємо наше бачення дидактико-методичних підходів до реалізації контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. У посібнику описано авторську технологію розроблення інструментарію для діагностики досягнень учнів на кожному етапі процесу навчання з урахуванням засад формувального оцінювання, що, як показала апробація матеріалів, є гостро затребуваним питанням в умовах функціонування новостворених нормативів — Державного стандарту початкової освіти, типової освітньої програми, створеної під керівництвом О.Я. Савченко, методичних настанов МОН України. Пропоновані в посібнику матеріали — зразки робіт, призначених для тематичного й поточного контролю навчальних досягнень учнів, побудовані згідно нових вимог, вони були апробовані вчителями пілотних класів всеукраїнського експерименту з упровадження нового стандарту.

РОЗДІЛ I

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. ВИКЛИКИ В ОСВІТІ ЯК ЧИННИКИ ЗМІНИ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Система початкової освіти зустрілася з викликами, що зумовлені назрілими соціально-економічними процесами в країні і світі. У глобальному вимірі впливовими чинниками для освіти XXI 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» [1, с. 219], в яке від кінця минулого століття втілюється 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 від накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток в учнів здатності діяти, застосовувати досвід у проблемних обставинах.

Одним із визначальних викликів сьогодення, що поставили перед вітчизняною системою освіти, є модернізація всіх її ланок — від дошкільної до академічної. Першим суттєвим кроком у цьому процесі виявилось оприлюднення Концептуальних засад реформування середньої школи (далі — Концепція). В умовах реалізації концептуальних засад реформування середньої освіти педагогічна діяльність спрямовується на досягнення низки стратегічних цілей, а саме: збереження цінностей дитинства; гуманізація навчання; упровадження особистісного підходу в навчанні й розвитку здібностей учнів; створення навчально-предметного середовища, яке забезпечує психологічний комфорт і сприяє вияву творчості дітей [2]. У зв'язку з цим сталися суттєві зміни у баченні освітніх результатів, які нині подаються через навчальні та особистісні характеристики [3].

Педагогічна діяльність спрямовується на досягнення низки стратегічних цілей, а саме: збереження цінностей дитинства; гуманізація навчання; упровадження особистісного підходу в навчанні й розвитку здібностей учнів; створення навчально-предметного середовища, яке забезпечує психологічний комфорт і сприяє вияву творчості дітей.
(Концептуальні засади реформування середньої освіти)

Поштовхом для прийняття реформаторських рішень стала низка проблем вітчизняної системи освіти, зокрема, її основоположної ланки — початкової освіти. До числа нерозв'язаних питань академік О. Я. Савченко відносить, зокрема, такі:

- значні 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 утруднює обов'язкову передшкільну підготовку дітей старшого дошкільного віку;
- невідповідність наявних умов навчання дітей, особливо шестирічних першокласників, у переважній більшості закладів освіти психофізіологічним особливостям розвитку учнів (багаточисельність дітей у класах, режим навчання, вимоги до приміщення, забезпечення харчуванням, матеріальна база тощо);
- стала тенденція до погіршення фізичного та психологічного здоров'я дітей, що вимагає перегляду режиму їхньої навчальної праці, розвантаження і переструктурування змісту навчальних предметів, уникнення дублювання матеріалу тощо;
- збільшення кількості дітей, які потребують особливого й тривалого психолого-педагогічного супроводу, логопедичної, соціальної і медичної допомоги; проте, результати їхнього навчання досі не визначені;
- розбіжність у забезпеченні належного рівня якості освіти в сільській і міській місцевостях, про що свідчать дані за останні роки незалежних моніторингових досліджень, результати ЗНО, відсутність школярів із сільських шкіл в олімпіадному русі та ін.;
- недостатній рівень навчального забезпечення (більшість підручників залишаються застарілими з огляду на інноваційні результати початкової освіти); відсутність нових стандартів щодо формату й контенту навчальної продукції і недостатнє виділення коштів на її випуск, що обмежує авторів у спробах створити повноцінну сучасну навчальну літературу.

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 діяль-

ності; невизначеність об'єктів контролю та етапів його здійснення; відсутність критеріїв вербального оцінювання навчальних досягнень учнів.

Таким чином, сучасне бачення результатів навчання як реакція на сьогоденні виклики в освіті є одним із нагальних питань, що потребує професійної дискусії та чіткого й виваженого рішення. Передумови до зміни бачення навчальних досягнень учнів закладені в Концепції реформування [2].

На які принципові зміни варто чекати з упровадженням Концепції? Передусім, це орієнтація освітнього процесу на досягнення результату, що відображається у ключових компетентностях, але не обмежується ними.

У світовому досвіді склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю. Таке досягнення передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, коли невідомі причиново-наслідкові зв'язки, коли не спрацювають типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для задіяння механізмів компетентності — здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату. Компетентність 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 — цілісна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю. Важливий акцент новозмін пов'язаний із тим, що визнається рівнозначність ключових компетентностей на всіх етапах навчання. Тобто, освітні галузі володіють потенціалом, необхідним для формування кожної ключової компетентності, й реалізують його наскрізно у процесі навчання школярів.

Компетентність — 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»).

Оновлення чинної нормативної бази зумовило перетворення результатів навчання молодших школярів в інший статус. Так, Державний стандарт початкової освіти [5] визначає обов'язкові результати за першим і другим циклами навчання, а типові освітні програми [6; 7] — очікувані результати. Згідно зі стандартом, до числа обов'язкових результатів належать ключові компетентності (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; екологіч-

на компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність) та спільні для всіх ключових компетентностей вміння (читання з розумінням; висловлювання власної думки усно і письмово; критичне та системне мислення; творчість; ініціативність; здатність логічно обґрунтовувати позицію; конструктивне керування емоціями; оцінювання ризиків; прийняття рішень; розв'язування проблем; співпраця з іншими особами). Всі ключові компетентності визнаються рівнозначними для кожної з освітніх галузей і для кожного етапу навчання. Очікувані результати, окреслені типовими освітніми програмами, забезпечують досягнення цілей першого (природне входження дитини у шкільне життя, послідовна адаптація до нового середовища) і другого (здійснення навчального процесу з концентрацією педагогічної уваги на формуванні в учнів відповідальності і самостійності; підготовка до успішного навчання в основній школі) циклів навчання.

Розглядаючи компетентність як результат, виділимо такі її аспекти:

- інтегрований результат засвоєння певної системи знань, способів діяльності, вміння виявляти ціннісні відносини;
- особистісна якість, яка проявляється в здатності самостійно діяти в навчальних і життєвих обставинах на основі сформованого досвіду.

Згідно з науково обґрунтованими висновками, здобутими в ході дослідження проблеми формування в учнів ключових і предметних компетентностей [8; 9], перший аспект реалізується шляхом засвоєння школярами визначеного стандартом і навчальними програмами змісту освіти — компетенцій. З ієрархії компетенцій — ключові, загальнопредметні, предметні — в чинних нормативах для початкової школи представлені ключові, однак, ураховуючи специфіку початкової школи, їх переважна більшість збігається з предметними компетенціями.

Акцентування уваги Концепції на особистісно зорієнтованій парадигмі освіти, заснованій на філософії дитиноцентризму, зумовлює 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 [10].

Як свідчить теорія і практика початкового навчання, компетентність проявляється в конкретних життєвих обставинах у вигляді здатності учня актуалізувати, інтегрувати і застосувати отриманий в процесі навчання досвід діяльності та особистісні якості, необхідні для досягнення певної мети. Якістю особистості компетентність стає в результаті набуття досвіду застосування до конкретних обставин засвоєні знання, вміння і навички.

Водночас, ми не можемо стверджувати однозначно, що всі учні молодшого шкільного віку здатні виявити компетентність як результат навчання. Оскільки компетентність — це складне особистісне утворення, то воно формується протягом тривалого періоду, навіть протягом життя. У контексті початкового навчання скоріше мова йде про базові аспекти компетентностей, міра яких визначається вимогами стандартів і програм. Через різні причини молодші школярі не завжди демонструють певну компетентність, зате можуть володіти знаннями на емпіричному або абстрактно-асоціативному рівні (оперування заздалегідь заданими ознаками предмета), вміннями і навичками репродуктивно-пізнавального і інструментально-алгоритмічного характеру [11].

Важливими складниками компетентності як особистісної організації є вольові, емоційні, моральні якості і поведінкові відносини. Як справедливо зазначала Т. Н. Байбара [12], творча самостійна діяльність не може реалізовуватися і бути результативною без таких якостей учня, як зосередженість уваги протягом певного часу, докладання зусиль для досягнення цілей, наполегливості. За висновком вченої, вона також супроводжується афективною процесами, пов'язаними з почуттями, які проявляються в уміннях учня позитивно емоційно налаштовуватися на виконання завдання, перетворювати відчуття напруги під час роботи в стимул, бажання домогтися результату, а не знайти причину відмови від неї. Поведінкові відношення стосуються співпраці суб'єктів діяльності, спілкування між ними.

Крім охарактеризованих компонентів, що прогнозовано появляються в початковій школі, інші складники навчальних досягнень здобувачів освіти — спільні для всіх компетентностей (наскрізні) уміння та ключові компетентності, піддаються пролонгованому формуванню переважно на наступному ступені освіти. Державним стандартом початкової освіти визначено загальні та обов'язкові результати навчання, що відображають особистісні досягнення учнів у категоріях компетентностей. Таких результатів набуває та здатна продемонструвати особа після завершення навчання на певному ступені освіти, а передумовою їх сформованості постають знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші індивідуальні якості. У Державному стандарті водночас із результативною характеристикою компетентностей йдеться про «наскрізні» або «спільні для всіх ключових компетентностей уміння». Однак, означення цих понять як у нормативних документах, так і в матеріалах компаративістичних досліджень виявити не вдалося. Допускаємо, що вони є аналогом усталених у дидактиці феноменів надпредметних і загальнонавчальних умінь.

Таким чином, в сучасній дидактиці категорія навчальних досягнень розглядається в контексті реалізації мети освіти, конкретизується в цілях, що відображають психолого-педагогічні уявлення про очікувані якостях

особистості. Навчальні досягнення молодшого школяра є своєрідним синтезом результатів його навчання (нормативно згідною діяльністю) та учіння — індивідуально значущої діяльності, в якій виявляються суб'єктивні надбання особистості.

Використані джерела

1. Ярова О. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець ХХ — початок ХХІ ст.): монографія. К. 2018. 434 с.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. К. 2016 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
3. Савченко О. Я. Початкова школа в контексті ідей Нової української школи. *Рідна школа*. 2018. №1—2. С. 3—8.
4. Савченко О. Я., Бібік Н. М., Мартиненко В. О., Пономарьова К. І. Концепція початкової освіти. *Початкова школа*. 2016, №6, С. 1 — 4.
5. Державний стандарт початкової освіти. К., 2018. 44 с. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
6. Типова освітня програма для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти. К., 2018. 57 с. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
7. Типова освітня програма для 3-4 класів закладів загальної середньої освіти. К., 2018. 108 с. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuyedo-gromadskogo-obgovorennya-2-varianti-proektiv-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-pochatkovoyi-shkoli>
8. Савченко О. Я., Бібік Н. М., Мартиненко В. О., Онопрієнко О. В. та ін. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія / та ін. К. : Педагогічна думка, 2012.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. К.: Грамота, 2012.
10. Онопрієнко О. В. Нова українська школа: актуалітети модернізації початкової загальної освіти. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць* / [ред. кол.; наук. ред. — О. М. Топузов]. К. : Педагогічна думка, 2017. Вип. 19. С. 244 — 252.
11. Онопрієнко О. В. Учебные достижения младшего школьника: анализ структуры и содержания. *Веснік адукацыі*. 2016. №6. С. 15—21.
12. Байбара Т. М., Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Онопрієнко О. В., Мартиненко В. О. та ін. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія. К. : Педагогічна думка, 2014.

1.2. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах реалізації концептуальних засад реформування середньої освіти педагогічна діяльність спрямовується на досягнення низки стратегічних цілей, а саме: збереження цінностей дитинства; гуманізація навчання; упровадження особистісного підходу в навчанні й розвитку здібностей учнів; створення навчально-предметного середовища, яке забезпечує психологічний комфорт і сприяє вияву творчості дітей [1]. У зв'язку з цим сталися суттєві зміни у баченні освітніх результатів, а також процесу їх визначення.

Питанню контрольної-оцінювальної діяльності в усі часи функціонування вітчизняної школи приділялась значна увага. Так, науковцями відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України (Савченко О. Я., Бібік Н. М., Байбара Т. М., Вашуленко М. С., Вашуленко О. В., Коваль Н. С., Онопрієнко О. В., Пономарьова К. І., Прищепка О. Ю.) у 2007 — 2009 рр. було виконано колективне фундаментальне дослідження проблеми науково-методичного забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу [2]. У ньому системно обґрунтовано найважливіші складники контрольної-оцінювальної діяльності вчителя, які стосуються дидактичних і методичних аспектів. Проблема розглядалась у контексті зміни методологічної парадигми освіти, пов'язаної з утвердженням у шкільній практиці ідей гуманізації і демократизації навчально-виховного процесу і, відповідно, зосередження на особистісних аспектах його організації; увага акцентувалась на необхідності будувати контрольну-оцінювальну діяльність на основі позитивного принципу, посиленні ролі особистісного чинника. Здобуті науковцями результати були реалізовані в процесі створення нормативного забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів для початкової ланки освіти — орієнтовних вимог до оцінювання навчальних досягнень з предметів інваріантної складової навчального плану.

З часом експериментальна діяльність відділу початкової освіти була збагачена новим науковим досвідом у напрямі формування в учнів ключових і предметних компетентностей. Результати виконання дослідницької роботи з цієї проблеми відображені в науково-методичному посібнику Савченко О. Я. «Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра» і в колективній монографії «Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи» авторів Андрусенко І. В., Байбара Т. М., Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Вашуленко О. В., Коваль Н. С., Листопад Н. П., Мартиненко В. О., Онопрієнко О. В., Пономарьова К. І., Прищепка О. Ю., Савченко О. Я. [3; 4]. У цих роботах крім провідної проблеми — методики формування в учнів компетентностей, — увагу акцентовано на змісті та

структурі ключової компетентності «уміння вчитися» і предметних компетентностей, що дозволило уточнити результати початкового навчання як об'єктів контролю й оцінювання.

На особливу увагу в нинішніх умовах функціонування початкової школи заслуговує питання контролю й оцінювання не лише об'єктивних характеристик результатів навчання — знань, умінь, навичок тощо, а й особистісних результативних складників компетентностей.

Подальша реалізація компетентнісного підходу до навчання молодших школярів засвідчила актуальність низки назрілих питань, з-поміж яких — контроль не лише знань, умінь, навичок, а й особистісних результативних складників компетентностей. У процесі змістовно-структурного аналізу навчальних досягнень молодших школярів нами було з'ясовано багатоаспектність їх проявів. Цей феномен поєднує характеристики, які відображають об'єктивні результати навчальної діяльності — предметні знання, уміння, навички, досвід виконання способів діяльності, предметні компетентності, — а також суб'єктні надбання особистості — досвід виконання творчої діяльності, загальнонавчальні й надпредметні уміння, ключову компетентність «уміння вчитися», особистісні якості учнів (довільність регуляції діяльності й поведінки; характер рефлексії, здатність до аналізу, наявність внутрішнього плану дій, пізнавального ставлення до дійсності тощо). Складність означеного утворення породжує суперечність між потребою здійснення його цілісного контролю й оцінювання та наявними в масовій практиці підходами до цього процесу.

Оскільки компетентнісні засади побудови змісту стандарту й навчальних програм переорієнтовують контроль на інтегровані діяльнісні результати, а не окремі елементи знань та умінь, які засвоюються учнями, важливо визначити адекватний підхід до визначення функцій і реалізації контрольно-оцінювальної діяльності вчителя.

Контроль навчальних результатів — 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 запроєктованими, реалізованими і вихідними рівнями освіти, оцінюються досягнення учнів, виявляються недоліки в їхніх знаннях і вміннях.

У розкритті цього питання спиратимемось на розуміння цілей контролю й оцінювання, 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 тенденцій у діяльності вчителя.

Оцінювання навчальних досягнень розглядається як процедура 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 — компетентностей (знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних властивостей), які набуває та/або здатна продемонструвати особа на певному етапі навчання [5]. Підставою для оцінювання є результати перевірки рівня навченості здобувача/-ки освіти, обсягу його/її навчальної праці, внутрішніх утворень.

Оцінювання виконує такі педагогічні функції:

- стимулювальну, яка впливає на волю сфери особи через переживання успіху чи невдачі;
- діагностувальну, яка вказує на причини наявних результатів і може бути використана як індикатор необхідності модернізації освітньої програми та/або методик навчання;
- формувальну, за допомогою якої визначаються подальші навчальні дії здобувача освіти й формулюються чіткі цілі майбутніх досягнень;
- орієнтувальну, що впливає на розумову активність, забезпечує усвідомлення 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 [2].

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

Залежно від об'єкта контролю навчальні досягнення здобувачів освіти можуть оцінюватись за низкою критеріїв, наприклад, за такими:

- якість знань і способів діяльності, що охоплює повноту, міцність, глибину, оперативність, дієвість, узагальненість, системність;
- сформованість умінь і навичок, способів навчальної діяльності, що передбачає виконання навчального завдання за зразком, за аналогією, у змінених обставинах тощо;

-
- володіння досвідом творчої діяльності на частково-пошуковому або пошуковому рівнях;
 - володіння досвідом емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей [6].

На основі критеріїв визначаються рівні навчальних досягнень: ознайомлювальний, репродуктивний, реконструктивний, творчий. У вітчизняній освіті поширена практика використання критеріального оцінювання навчальних досягнень. Це спосіб оцінювання певного параметра (знань, умінь, компетентностей) на основі критеріїв, тобто об'єктивних показників вираження певного параметра, які можуть бути виявлені шляхом спостережень за процесом виконання завдання або шляхом аналізу результатів діяльності.

Оцінювання є частиною процесу навчання і здійснюється на системній основі, що дає можливість здобувачам освіти удосконалювати власні досягнення й демонструвати цей прогрес під час подальшого оцінювання [7].

Упродовж останніх десятиліть неперервного реформування освіти в педагогічній науці й практиці накопичено чималий досвід здійснення контрольної-оцінювальної діяльності, відмінності якого обумовлені приналежністю практики до певної освітньої системи чи педагогічної технології. На підставі аналізу основних положень сучасних педагогічних систем (технологій) ми виділили [8] характерні для них концептуальні підходи до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів, а саме:

- *знаннєвій (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 педагогом;
- *рівнева диференціація* реалізовується в процесі контролю шляхом персонального обліку реальних досягнень кожного учня; об'єктами контролю постають результати засвоєння програм різного рівня складності, причому в основу оцінювання покладається мінімальний рівень загальноосвітньої підготовки; критерії вищих рівнів формуються з урахуванням уже досягнутого й описуються в термінах запланованих результатів навчання, придатних для перевірки і контролю за їх досягненням;
- *технологія індивідуалізації навчання* вирізняється використанням в оцінюванні широкого спектра педагогічних і психологічних діагностувальних методик для урахування факторів впливу на успішність учня; особлива увага акцентується на формуванні в учнів адекватної самооцінки стосовно своєї діяльності;
- *технологія навчання на основі гуманно-особистісної орієнтації* об'єктом контролю визначає важливі для життя уміння і цінності, до яких застосовується безбальне оцінювання на основі змістового

-
- підходу, що ґрунтується на структурі навчально-пізнавальної діяльності; змістове оцінювання є співвіднесенням плину й результату діяльності за наміченим у задачі еталоном із метою досягнення рівня та якості просування і перспективного планування роботи;
- *рейтинговий підхід* до контролю навчальних досягнень учнів (рейтингова технологія) полягає у створенні умов для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, посилення їхньої мотивації до навчання і самостійної роботи, підвищення об'єктивності оцінювання навченості; передбачає перехід від констатувального до накопичувального статусу шкільної оцінки й засновується на інтегральному оцінюванні результатів усіх видів діяльності учня, передбачених навчальною програмою;
 - *формувальний підхід*, сутність якого 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; контроль спрямований на визначення ефективних шляхів прогресування конкретного учня у навчанні, мотивування його на здобуття максимально можливих результатів.

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.

Шляхом поточного формувального оцінювання здійснюється вимірювання навчальних досягнень, яке допомагає відстежувати особистісний розвиток здобувачів освіти і хід опановування ними навчального досвіду як основи компетентності, вибудовувати індивідуальну траєкторію особистості; підсумкового (тематичного, завершального) оцінювання, під час якого навчальні досягнення здобувачів освіти співвідносяться з обов'язковими результатами навчання, визначеними державними стандартами [9].

Реалізація мети загальної середньої освіти, пов'язаної із досягненням учнями компетентнісних результатів навчання, зумовила перегляд функцій контролювальної діяльності учасників навчально-виховного процесу, що забезпечує їхню суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Крім цього, потреба у використанні нових підходів до контролю й оцінювання навчальних досягнень школярів викликана низкою об'єктивних причин, а саме: наявними традиціями, що не сприяють розвитку в учнів самоконтролю й самооцінювання; 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); побудо-

вою безперервної системи атестації випускників кожного ступеня освіти; проведенням органами управління освіти моніторинрів навчальних досягнень, — такі аспекти відзначають науковці Н. М. Бібік, Т. О. Лукіна, О. І. Ляшенко, О. Я. Савченко та інші.

Наразі у вітчизняній практиці початкового навчання відбуваються помітні зміни усєї сукупності взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу, що суттєво впливає на створення нових умов освіти, зокрема на модернізацію змісту, методик і засобів контролю й оцінювання результатів навчання. Нововведення у нормативному забезпеченні початкової школи налаштовують на необхідність відмовитися від авторитарності, натомість звернутися до педагогіки співробітництва, в якій учень буде не просто діяльним учасником, а візьме на себе частину відповідальності за своє навчання. Таким чином, навчальна діяльність, зокрема її складник — контрольно-оцінювальна діяльність, — стає полісуб'єктною, оскільки до неї долучаються і вчителі, і школярі. Контроль і оцінювання в умовах компетентнісного підходу спрямовуються на визначення реального стану навчальних досягнень, які мають комплексне вираження, отже, являють собою множинність об'єктів оцінювання.

Використані джерела

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. К. 2016 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Савченко О. Я., Бібік Н. М., Онопрієнко О. В. та ін. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія. К. : Педагогічна думка, 2012.
3. Савченко О. Я. Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра: посібник. К.: Педагогічна думка, 2014.
4. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Онопрієнко О. В. та ін. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія. К.: Педагогічна думка, 2014.
5. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листопада 2011 р. №1341[електронний ресурс] — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show>.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. К.: Грамота, 2012.
7. Софій Н. З., Онопрієнко О. В., Найда Ю. М., Большакова І. О., Пристінська М. С. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / За заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера, 2018.
8. Савченко О. Я., Бібік Н. М., Онопрієнко О. В. та ін. Варіативність організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі:

монографія [Електронний ресурс]. К.: Педагогічна думка, 2016. Режим доступу до ресурсу: 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.

9. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» від 21 лютого 2018 р. №87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. №688) [електронний ресурс] — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show>

1.3. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ПРОВІДНИМИ ФУНКЦІЯМИ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ І НАЛЕЖНІЙ ЇЇ РЕЗУЛЬТАТАМИ НАВЧАННЯ

Практика початкового навчання, зорієнтована на досягнення 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 підходами до її здійснення — індивідуальний, змістовий, формувальний, рейтинговий та інші, — досі найпоширенішою філософією цього процесу у вітчизняній школі залишається кількісно-критеріальний підхід, об'єктами якого визнаються 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.

Зважаючи, що головний освітній результат — компетентність — є передусім складним особистісним утворенням, домінуюча роль у процесі контролю й оцінювання має відводитись учневі, який відстежує власне просування у навчанні, оцінює свої навчальні досягнення, є «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.

Під час визначення форм і методів здійснення контролю й оцінювання важливо спиратися на відповідні дидактичні засади — сукупність узагальнених орієнтирів, сформульованих у категоріях дидактики, які в ході відбору й розподілу елементів змісту й організації навчання спрямовують дослідницький пошук у певному напрямі.

Оскільки контроль і оцінювання є органічним складником навчання, то першорядною дидактичною основою постає теорія навчальної діяльності. Згідно з цією теорією, навчання — це «закономірний хід педагогічної взаємодії (навчання), який характеризується постій-

ною 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» [1, 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» [1, с. 9]. Тобто, вчитель впливає на учня дидактично вивіреном змістом, який доводить за допомогою адекватних навчальній ситуації способів і засобів, організовує суб'єкт-об'єктні відносини (навчально-пізнавальну діяльність), стимулює суб'єкт-суб'єктні відносини, зумовлені взаємодією і спілкуванням з іншими учнями. Водночас учень вступає в такі відносини 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) 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 об'єктивні й 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. 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 відрізняти високу мету навчання, пов'язану із всебічним розвитком особистості, та її узагальненим результатом — освіченістю випускника певної шкільної ланки — від цілей, які розглядаються на рівні, наприклад, 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 домінуючу 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.

Освітні галузі виробляють властиві їй загальні цілі, які зумовлюють відповідні результати навчання.

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 (далі — ТОП) для 3 — 4 класів, що розроблялася в НАПН України [2]. Конкретизуємо зазначене в табличному вираженні, що відобразить мету навчання кожного предмета навчального плану, відповідну до неї провідну функцію та узагальнені кінцеві результати (табл. 1).

Таблиця 1

Провідні функції навчальних предметів та їх результати

Навчальний предмет	Мета навчання за ТОП	Провідна функція	Узагальнені кінцеві результати
Українська мова і літературне читання	Розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговувати 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 іношомовному контексті	Володіння іншомовними фонетичними, лексичними, граматичними та орфографічними навичками на рівні А1
Математика	Різнобічний 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'язбережувального досвіду	Володіння доступними способами пізнання предметів і явищ природи та суспільства, моделями поведінки, які відповідають загальноприйнятим нормам моралі та права
Інформатика	Різнобічний 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 уміннями

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 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. Урахування 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 домінуючою 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 в таких завданнях:

- формування в учнів розуміння ролі математики в пізнанні явищ і закономірностей навколишнього світу;
- формування у дітей досвіду використання математичних знань та способів дій для розв'язування навчальних і практичних задач;
- розвиток математичного мовлення учнів, необхідного для опису математичних фактів, відношень і закономірностей;
- формування в учнів здатності 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. Наведемо приклад формулювання очікуваних результатів за змістовою лінією «Математичні задачі і дослідження» та покажемо їх відповідність обов'язковим результатам стандарту за другим циклом навчання (табл. 2).

Таблиця 2

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

Очікувані результати за ТОП	Обов'язкові результати за Державним стандартом
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

Як бачимо з таблиці, означені очікувані результати реалізують провідну функцію освітньої галузі; вони цілком придатні для контролю й оцінювання.

Використані джерела

1. Локшина О. І. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. — 2009. №2. С. 107—114.
2. Про затвердження типових освітніх програм для 3 — 4 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.10.2019 р. №1273. Дата оновлення: 16.08.2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273> (дата звернення: 07.02.2020).

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА РОЗРОБЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАРІЮ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ: СУТНІСТЬ І МЕТОДИКА ЗДІЙСНЕННЯ

Останнім часом у сфері контрольно-оцінювальної діяльності в освітніх системах країн Європейського Союзу набуває розвитку формувальний підхід, який вважається ефективним засобом забезпечення якості навчальних досягнень учнів, у тому числі компетентнісного прояву [1; 2]. 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, загальний принцип сучасної системи формувального оцінювання, розвинутої у контексті загальноосвітніх тенденцій, — це «відкрите критеріальне оцінювання, за якого критерії оцінки прозорі й зрозумілі всім учасникам освітнього процесу й операціоналізовані, тобто визначені показники (індикатори) їх досягнення» [3, 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 конкретного 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 вмінь;

-
- 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 [3; 4 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 [4, с. 14—15].

З огляду на те, що навчання значною мірою впливає на учнів своєю організацією, воно виступає формою їхнього суспільного (колективного) життя, спілкування із учителем та один із одним. Таким чином, поширена в освітній практиці організаційна структура навчального 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, ураховувати при доборі організаційних форм палітру індивідуалізації навчання і 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.

Зазначимо, що в зв'язку з утвердженням в освіті компетентнісного підходу до навчання практику контрольної-оцінювальної діяльності у вітчизняній школі збагачено новими формами і засобами реалізації. Наприклад, від започаткування в 2000 році державної підсумкової атестації випускників початкової школи удосконалено підходи до визначення результатів їхнього навчання шляхом використання науково обґрунтованого інструментарію — дидактичних тестів, в яких ураховано багатоаспектність навчальних досягнень учнів. В основу розроблення тестів автори (О. В. Онопрієнко, К. І. Пономарьова, О. В. Вашуленко та ін.) [2; 5; 6 та ін.] поклали теоретико-методичні положення тестології (В. П. Беспалько, Є. А. Михайличев та ін.) та концепції визначення рівнів засвоєння навчального змісту згідно з так-

сономією Б. Блума, придатні для оцінювання досягнень компетентнісного характеру. Проте, в подальшому широкє долучення освітян-практиків до укладання таких робіт у більшості випадків стало позначатися нехтуванням наукових засад, а розроблення завдань для контролю компетентнісних результатів навчання зводиться до перевірки традиційних результатів — знань, умінь і навичок із окремих предметів. До того ж наявна практика підготовки до державної підсумкової атестації тяжіє до простого запам'ятовування учнями способів виконання завдань, у кращому випадку — до виконання роботи за зразком. На нашу думку, така ситуація відіграє негативну роль у навчанні учнів — цей процес сприймається як відтворення певної сукупності фактів і дій, наданих у готовому вигляді, а досвід учіння подібне до відповідей на запитання вчителя.

З огляду на вітчизняний досвід контрольно-оцінювальної діяльності учасників навчально-виховного процесу формувальне оцінювання найбільш прийнятне для здійснення поточного контролю навчальних досягнень. Його упровадження дозволяє учням у ході реалізації ознайомлюватися з вимогами до оцінювання їхньої діяльності, спільно з учителем виробляти критерії для самоперевірки і взаємоперевірки виконання навчальних завдань, що вважаємо цінним для розвитку рефлексивних якостей особистості.

Результатом формувального оцінювання є інтерактивна оцінка успішності учня. Вона відображає розуміння дитиною навчального матеріалу й дозволяє визначити, як їй продовжувати навчання і як допомогти їй у цьому (із Рапорту Організації економічного співробітництва і розвитку). Таким чином, формувальне оцінювання підтримує процес навчання, допомагає учням усвідомлено й ефективно вчитися, зважаючи на індивідуальні потреби розвитку.

Для природного уведення означеного підходу в практику початкового навчання вважаємо доцільним поєднувати його з традиційними способами і формами організації контролювальної діяльності вчителя. Так, навчальні досягнення учнів у першому і другому класах можуть підлягати формувальному оцінюванню, у третьому і четвертому — формувальному та підсумковому. За формувального оцінювання можна буде відстежити особистісний розвиток дитини та хід опанування нею навчального досвіду як основи компетентності. Це дозволить вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку учня; діагностувати його досягнення на кожному з етапів процесу навчання; вчасно виявляти проблеми й запобігати їх нашаруванню; мотивувати учня до прагнення здобути максимально можливі результати; виховувати ціннісні якості особистості, бажання навчатися, відсутність побоювання помилитися, переконання у власних можливостях і здібностях. За підсумкового оцінювання розвиток дитини буде зіставлятися з визначеними стандартом і навчальними програмами цільовими результатами навчання на певному ступеню освіти.

Таким чином, в умовах упровадження компетентнісної освіти формувальне оцінювання може бути реальним механізмом, який збагатить її зміст низкою важливих для навчання і життя учнів загальнонавчальних умінь, а саме: організаційних, пізнавальних, рефлексивних, зокрема умінь самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання, самокорекції. Це пояснюється орієнтацією такого оцінювання на розвиток особистості учня, на формування його персональних якостей щонайбільше доступного рівня. Поєднання в контролювальній діяльності формувального й підсумкового оцінювання дозволить укласти об'єктивну картину стану навчальних досягнень молодших школярів.

Натомість, суттєвою відмінністю формувального оцінювання від широко використовуваного нині в масовій практиці постає зосередження на формулюванні мети навчання і контролі наслідків її реалізації, пов'язаних із деталізуванням будь-якого знання чи вміння на складові елементи (без утрат для його цілісного сприйняття), і відповідним покроковим стеженням за засвоєнням кожного із елементів. З огляду на сучасні підходи до організації навчання засвоєння елементів змісту розглядається як процес опрацювання й перетворення інформації у поєднанні з наявним досвідом діяльності, в результаті чого укладається цілісна картина.

За чинності Державного стандарту початкової загальної освіти (2012), в якому йдеться про варіативність представлення змісту навчання і багатогранність результатів його засвоєння, стає логічним упровадження варіативних форм організації навчальної діяльності, в тому числі контрольно-оцінювальної. Це, в свою чергу, розширює функції контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Розглянемо ці функції в контексті втілення ідей формувального підходу.

Основними функціями контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів у початковій школі визнано мотиваційну, нормативно-відповідну, інформаційно-діагностувальну, коригувальну, прогностичну, навчально-перевірювальну, розвивальну, виховну. Вкажемо на їх сутність у межах системи уроків у взаємозв'язку з логікою процесу навчання та особливостю 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. Першим 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. Його домінуючими функціями будуть такі:

- інформаційно-діагностувальна, яка виявлятиметься у визначенні рівня засвоєння актуалізованого знання чи вміння;

-
- прогностична, що дозволить визначити можливості учня у засвоєнні нового змісту на підставі попереднього навчання, передбачити адекватні методи і форми пізнавальної і практичної діяльності, необхідне дидактичне забезпечення;
 - мотиваційна, яка позначатиметься на активізації попереднього навчального досвіду учнів, стимулюванні прагнення використовувати й розвивати його до бажаного рівня.

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. У процесі розв'язування виявленої проблеми відбувається взаємодія 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 застосування. На цьому ж уроці ретельно опрацьовують кожен елемент знання чи дії до усвідомлення суті. 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. 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 даним матеріалу;
- навчально-перевірвальна, яка забезпечує одночасне засвоєння учнями способів самоперевірки й самоконтролю.

Кілька наступних уроків у системі присвячуються закріпленню змісту уявлення чи поняття або оволодінню узагальненими способами навчальних дій, введенню нового знання чи способу дії у раніше сформовану систему знань і умінь. 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 за певною темою, про їхні навчальні досягнення. У процесі поточного контролю учні ознайомлюються з вимогами до оцінювання їхньої діяльності, спільно з учителем виробляють критерії для самоперевірки і взаємопе-

ревірки роботи. Критерії задаються на описовому рівні і містять сукупність вимог до навчальних досягнень для кожної оцінки.

Функціями поточного контролю окрім аналогічних із попереднім етапом засвоєння теми — мотиваційною, інформаційно-діагностувальною, навчально-перевірювальною, — є 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;
- розвивальна, яка забезпечує усвідомлення кожним учнем особливостей розвитку його власного навчання, удосконалення загально-навчальних 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.

Завершальний урок системи — урок підсумкової рефлексії або розвивального контролю. Він присвячується тематичному контролю якості засвоєння учнями структурних основ і взаємозв'язків вивченого матеріалу, їхніх особистісних надбань за виділеними на попередніх етапах критеріями.

Провідними функціями тематичного контролю постають такі:

- нормативно-відповідна, яка забезпечує встановлення відповідності між реальними досягненнями учня і запланованим навчальною програмою результатом;
- навчально-перевірювальна, що передбачає виконання учнями навчальних завдань різного рівня складності з однієї теми із подальшою самоперевіркою, у процесі якої школярам надається можливість самостійно відшукати помилки або неточності, пояснити їх природу, виправити їх;
- виховна, яка виявляється у формуванні ціннісних якостей особистості, пов'язаних із становленням самосвідомості, бажанням учитися й наполегливо працювати над собою, самоутвердженням і переконаванням у власних можливостях і потенціалах.

Таким чином, в умовах упровадження компетентнісної освіти формувальне оцінювання може бути реальним механізмом, який збагатить її зміст низкою важливих для навчання і суспільного життя учнів загально-навчальних умінь, а саме: організаційних, пізнавальних, рефлексивних, зокрема умінь самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання, самокорекції. Це пояснюється орієнтацією такого оцінювання на розвиток особистості учня, на формування його персональних якостей щонайбільше доступного рівня. За формувального підходу здобувається інформація про реальний стан навчальних досягнень учня, що дозволить вчасно відреагувати на проблеми в навчанні, прийняти педагогічні рішення для його покращення.

Висновки психологічних досліджень і педагогічних спостережень щодо особливостей перебігу навчальної діяльності молодших школярів засвідчують низку особливостей, що відрізняють дітей сучасного покоління від їхніх однолітків п'ять — десять років тому. До виявлених характеристик віднесено зокрема такі: нестійкість уваги і, як наслідок, часте переключення з одного виду діяльності на інший; послабленість слухового сприйняття і пам'яті; втрата здатності до сприймання значного за обсягом навчального змісту; багатозадачність як потреба у фоновому супроводі основної роботи; кліповість мислення, що заважає поєднувати в одне ціле фрагментів інформації тощо [7; 8]. Все це є перешкодою до використання традиційних і по відношенню до сучасних дітей дещо застарілих методик та форм організації навчання.

З упровадженням від 2017 року концептуальних ідей реформування шкільної освіти яскраво виявляється тенденція оновлення методичного й організаційного забезпечення початкового навчання. Суттєві зміни відбуваються зокрема на полі контрольної-оцінювальної діяльності вчителя й учнів початкової школи, де апробується досвід зарубіжних освітніх систем, пов'язаний із використанням формульовального підходу до оцінювання навчальних досягнень учнів [9]. Сутність формульовального підходу пов'язана із систематичним відстеженням індивідуального поступу школярів у процесі навчання для своєчасної корекції, з активним залученням учнів до процесу оцінювання власної діяльності; визначенням ефективних шляхів розвитку конкретного учня у навчанні; особистісною підтримкою й мотивуванням на здобуття максимально можливих результатів; урахуванням вияву індивідуальних особливостей учнів у навчальній діяльності [10]. Відтак, дитина визнається повноцінним учасником означеної діяльності, їй надаються інструменти для самоконтролю й самооцінювання своїх навчальних досягнень.

Під час створення нових навчально-методичних комплексів з математики для 1 і 2 класів Нової української школи нами запропонований інструментарій для здійснення формульовального оцінювання [11; 12]. У його створенні було враховано особливості перебігу пізнавальних процесів сучасних учнів. Наприклад, нестійкість і розпорошеність уваги дітей зумовлює часту зміну форм завдань і передбачуваних видів навчальної активності, тому ми подали інструментарій у різний спосіб.

Для поточного контролю успішності вивчення кожної теми інструментарій складається із діагностувальних завдань, зміст і рівень складності яких відповідає проміжним цілям та належним їм результатам для кожного етапу засвоєння навчального матеріалу. Він подається у двох форматах. Один із них презентується у вигляді карток із завданнями для самостійної роботи, оформлених у цікавий для сучасної дитини спосіб. Кожне з таких завдань передбачає виконання учнями різних навчальних дій — підкреслювання правильної відповіді, замальовування визначеного

об'єкта, поєднання відповідних частин, дописування розв'язувань, добування лінійних діаграм, заповнення простих таблиць тощо. Обов'язковим складником завдань є засоби зворотного зв'язку — обумовлені сигнали, за допомогою яких дитина сповіщає про власну оцінку виконаної роботи. Ураховуючи потяг і вправність сучасних дітей щодо засобів ІКТ, ми запропонували альтернативний формат інструментарію — тести онлайн, які розташували на сайті видавництва комплексу [13]. Це завдання у вигляді тестів з вибором однієї правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів. Зауважимо, що ми не рекомендуємо вчителям надто захоплюватися роботою з тестами, оскільки часте їх застосування може поглибити помічену психологами особливість сучасної дитини — схильність до перебору варіантів і вгадування на шкоду міркуванню й розв'язуванню. Тому тестовий формат завдань більшою мірою прийнятний на початкових етапах засвоєння навчального змісту, коли очікуваними результатами передбачається пригадування учнями, впізнання і просте відтворення опрацьованого матеріалу на репродуктивному рівні.

Для діагностики навчальних досягнень учнів наприкінці опрацювання великої теми (розділу) запропоновано систему завдань, подібну до тематичного контролю. У такій роботі подано чотири діагностувальних завдання, кожне з яких відображає вимогу певного етапу засвоєння, а саме: на ідентифікацію матеріалу; на просте відтворення навчального змісту; на застосування елемента знання чи вміння у дещо зміненій навчальній ситуації; на застосування навчального досвіду в ситуації, наближеній до життєвого контексту. Такі завдання, як і для поточного контролю, мають привабливий для дитини вигляд і передбачають різноманітні навчальні дії. Так само на сайті видавництва розміщено подібна роботи у вигляді тесту онлайн, де презентовано електронний аналог кожного діагностувального завдання. 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.

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; скорегувати 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.

Використані джерела

1. Black P. Assessment For Learning: Putting it into Practice / P. Black, C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. William. — Maidenhead: Open University Press, 2003. — 135 p.
2. Онопрієнко О. Завдання тестового характеру як засіб контролю результатів навчання математики. *Початкова школа*. 2010. №1. С.8—11.
3. Пинская М. А., Иванов А. В. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии. *Народное образование*. 2010. №5. С. 192—201.
4. Пинская М. А., Улановская И. М. Новые формы оценивания. Начальная школа. М.: Просвещение, 2013. 80 с.
5. Савченко О. Я., Бібік Н. М., Онопрієнко О. В. та ін. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія. К. : Педагогічна думка, 2012.
6. Онопрієнко О., Барна М. Технологія укладання тестових завдань з математики для підсумкових контрольних робіт у 4 класі. *Початкова школа*. 2009. №4. С.11—16.
7. Кондратенко Л. Психологія первинної шкільної неуспішності : монографія. Чернігів : Десна Поліграф, 2017.
8. Ломбина Т. Н., Юрченко О. В. Особенности обучения детей с клиповым мышлением. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2018. №1. С. 45 — 50.
9. Онопрієнко О. В. Технологія конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого циклу початкової освіти. *Український педагогічний журнал*. 2019. №1. С. 77—85.
10. Онопрієнко О. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення. *Український педагогічний журнал*. 2016. №4. С. 36 — 42.
11. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 1 клас: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. Х.: Видавництво «Ранок», 2018.
12. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 2 клас: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. Х.: Видавництво «Ранок», 2019.
13. Ранок Інтерактив [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. — Електронні дані. — Харків : Ранок, 2017-2019. — Режим доступу: <http://interactive.ranok.com.ua/> (дата звернення 02.04.2019) — Назва з екрана.

2.2. ТЕХНОЛОГІЯ КОНСТРУЮВАННЯ ІНСТРУМЕНТАРІЮ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Участь у дидактико-методичному супроводженні навчання математики в 1 і 2 класах Нової української школи спонукала до розроблення інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів з цього предмета. Вихідною позицією стало те, що формувальне оцінювання здійснюється в процесі поточного контролю, мета якого — відстежити, в якій динаміці й на якому етапі відбувається перехід на якісно новий рівень за-

своєння навчального змісту. Для цього нами оформлено процедуру підготовки контролювальних завдань у систему послідовних взаємопов'язаних дій, що за суттю є технологією. В її основу покладено дидактичні принципи систематичності й послідовності, неперервного розвитку особистості учня, доступності змісту; методологічною підставою обрано компетентнісний підхід до початкового навчання. Теоретичним підґрунтям — теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна [1], відображена в етапах засвоєння змісту навчання, і таксономія рівнів засвоєння діяльності В. П. Беспалька [2], яка зумовила визначення складності діагностувального завдання для кожного етапу.

Для обґрунтування засадничих положень розробки нами використані висновки, зроблені в процесі вивчення стану проблеми у вітчизняному й зарубіжному досвіді, зокрема такі.

1. Зміст завдань інструментарію пов'язаний 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 формулювання мають бути чіткими, лаконічними, однозначно зрозумілими учнями; викладена в них інформація має описуватись лексикою, доступною дітям першого циклу навчання.
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 поєднувати їх із попереднім досвідом діяльності, доцільно вміщувати контекстні або компетентнісно орієнтовані завдання [3].
5. Для реалізації самоконтролювальної діяльності учня кожне завдання піддається самооцінюванню. Воно вміщує заздалегідь обумовлені символи, одним із яких дитина позначатиме власне 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, чим забезпечуються індивідуальний і диференційований підходи.

Опишемо технологію конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого циклу навчання.

Під час планування процесу навчання з певного предмета у межах теми формулюється її мета та передбачаються результати, узгоджені з обов'язковими результатами першого циклу Державного стандарту та очікуваними результатами освітньої програми з певного 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 змісту навчання в першому й другому класах доцільно виділяти не більше чотирьох проміжних етапів. До кожного з них створюється діагностувальне завдання відповідного рівня, а саме:

- на ідентифікацію матеріалу — завданням передбачається репродуктивна діяльність 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;
- на відтворення навчального змісту — 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 відтворити дію за відомим орієнтиром;
- на застосування елемента знання чи вміння у дещо зміненій навчальній ситуації — завдання може бути нетиповим, але для його вирішення учень має відтворити відомий шлях міркування або застосувати засвоєний спосіб діяльності; під час виконання таких завдань дитина має провести розумові чи практичні операції, які перетворюють змінну ситуацію на типову;
- на застосування навчального досвіду в ситуації, наближеній до життєвого контексту, — творче в тому числі компетентнісно 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.

Проблема ідентифікації, кількісного та якісного вимірювання й оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти наразі є однією із центральних в умовах реформування вітчизняної школи. Типові освітні програми для початкової освіти, розроблені на основі нового Державного стандарту (2018 р.), орієнтують педагогів на необхідність неперервного відстеження результатів навчання учнів, їх прогнозування та коригування. З цією метою запроваджуються моніторингові дослідження навчальних досягнень на національному, районному, шкільному рівнях, а також на рівні окремих

класів, що дозволить відстежувати стан реалізації цілей початкової освіти та вчасно приймати необхідні педагогічні рішення.

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 поточного і підсумкового контролю на основі відомих таксономічних систем для когнітивної сфери — Б. Блума, В. П. Беспалька, М. М. Скаткіна або Г. Клауса і Ж. Піаже. З погляду 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 навчання — від ідентифікації і репродуктивного відтворення знань і вмій до їх трансформації і творчого застосування у змінених умовах.

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.

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» [2, 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 вводити недоцільно.

Інструкція 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 «розважаль-

ними» деталями, — це пояснюється розпорошеною і нетривкою увагою більшості 6 — 7-річних дітей.

Обов'язковим елементом роботи, призначеної для формувального оцінювання, є забезпечення зворотного зв'язку як свідчення її інтерактивного характеру. Це можуть бути умовні сигнали, за допомогою яких учень сповіщає про власну оцінку завершеної роботи. Перед виконанням діагностувального завдання учитель має разом із учнями домовитись про критерії оцінювання і символ, який позначатиме відповідність їм. Практика показує, що доступними віку є критерії за ознакою 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). Зауважимо, що для останнього випадку під час самоперевірки необхідно надавати 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» [6, с. 22]; «долоньки», «ліхтарик», «смайлик» тощо.

Конструювання завдань за описаною технологією забезпечить здійснення поточного контролю й формувального оцінювання результатів навчання, дасть об'єктивні підстави для характеристики навчальних досягнень учнів.

Використані джерела

1. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985.
2. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учебно-методическое пособие. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002.
3. Онопрієнко О. В. Компетентісно зорієнтовані задачі як засіб формування математичної компетентності учнів. *Початкова школа*. 2013. №3. С. 23 — 26.
4. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: навчальний посібник. К., 2006. 160 с.
5. Мурзагалиева А. Е., Утегенова Б. М. Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума. Астана, 2015. 54 с.
6. Пинская М. А., Улановская И. М. Новые формы оценивания. Начальная школа. М.: Просвещение, 2013.

2.3. ЗАСТОСУВАННЯ ТАКСОНОМІЇ НАВЧАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ ДО ПОБУДОВИ ІНСТРУМЕНТАРІЮ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Реалізація важливих для освіти проєктів потребує глибинного й різнобічного аналізу стану об'єкту докладання зусиль, чіткого плану діяльності з опорою на науково обґрунтовані положення, достатнього ресурсного забезпечення. Процеси, які відбуваються останнім часом в українській 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 популярна нині в колах практиків таксономія педагогічних цілей Б. Блума [1], використання якої в умовах НУШ найчастіше асоціюється із прийомом критичного мислення «Кубик Блума». У різного роду методичних ресурсах надаються рекомендації до 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 по слову 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 питання щодо можливостей всіх учнів відповісти на питання, які передбачають розумові процеси вищого порядку, зокрема, на етапі формування розуміння сутності способу дії. З нашої точки зору, описаний прийом може вживатись за умов корегування змістового наповнення цього засобу та методики його використання. Ми пропонуємо виготовити щонайменше два, а краще — чотири кубики (один — для розумових процесів нижчих рівнів і по одному — для вищих), що дозволить ефективніше застосувати цей засіб на різних етапах процесу навчання або диференціювати складність завдань для учнів із різними навчальними можливостями.

Насправді, науковий доробок Б. Блума у вигляді таксономії (класифікації) цілей навчання за трьома непересічними областями — пізнавальною, емоційною, руховою, з урахуванням її коректив у 90-х роках минулого століття [2, с. 62], має потенціал для ширшого й важливішого застосування. У 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 [3; 4]);
 - 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 навчальної 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).

Зупинимось детальніше на питанні використання таксономії навчальних цілей у сфері контрольної-оцінювальної діяльності. Питання виявлення, вимірювання та оцінки рівня сформованості в учнів навчальних досягнень є одним із центральних для початкової освіти. Його актуальність пояснюється запровадженням новації — формувального підходу до оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання [5].

Під час створення інструментарію на основі таксономії мета системи уроків або теми взаємоузгоджується з відповідними їй очікуваними результатами засвоєння змісту навчання; далі прогнозують проміжні цілі та належні їм результати для кожного етапу вивчення теми, що дозволять виявити істотні для етапу характеристики, — від ідентифікації і репродуктивного відтворення знань і вмінь до їх трансформації і творчого застосування у змінених умовах; добираються належні діагностувальні завдання. З погляду вимірювання, таксономія цілей визначається через низку навчальних дій, що мають засвідчити учні в процесі контрольної-оцінювальної діяльності, тому діагностувальні завдання мають вміщувати стимули до діяльності за ієрархією розумових процесів, зокрема такі:

-
- за цілями і розумовими процесами нижчого порядку — пригадування, ідентифікація навчального змісту, просте його відтворення по пам'яті чи за наданим зразком («упізнай», «перекажи», «назви», «зафіксуй» тощо); усвідомлення суті поняття чи способу дії («опиши», «поясни», «проілюструй», «добери», «наведи приклад» тощо); відтворення відомого шляху міркування або застосування засвоєного способу діяльності у звичних навчальних умовах і типових ситуаціях («використай», «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 в умовах упровадження нових підходів до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів відповідна діяльність має інтерактивний характер. Обов'язковим компонентом інструментарію формувального оцінювання є забезпечення зворотного зв'язку через оцінювальні судження або обумовлені символи. На основі таксономії навчальних цілей для самооцінювання учнями своєї роботи можна запропонувати, наприклад, такі орієнтири: «Що із запропонованого мені вдалося виконати?» (рівень пригадування); «Що для мене важливе в цій роботі?» (рівень розуміння); «У яких ситуаціях я можу використати такий досвід?» (рівень застосування); «Які деталі мені довелося розглядати під час роботи?» (рівень аналізування); «Що мені потрібно в собі змінити, щоб виконати це краще?» (рівень оцінювання); «Яким би було моє рішення в інших умовах?» (рівень створювання).

Такий підхід до реалізації контрольної-оцінювальної діяльності дозволяє її чітко структурувати й достеменно відстежувати порядок досягнення мети, — це значно полегшує роботу учасників освітнього процесу й забезпечує у навчанні єдиний технологічний процес, спрямований на вирішення поставлених завдань.

Використані джерела

1. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: навчальний посібник. Київ: Майстер-клас, 2006.
2. Биков В.Ю., Кухаренко М.В., Сиротенко Н.Г. та ін. Технологія створення дистанційного курсу : навчальний посібник. За ред. В.Ю. Бикова та М.В. Кухаренка. Київ : Міленіум, 2008.
3. Про затвердження типових освітніх програм для 1 — 2 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.10.2019 р. №1272. Дата оновлення: 16.08.2019. 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).
4. Про затвердження типових освітніх програм для 3 — 4 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.10.2019 р. №1273. Дата оновлення: 16.08.2019. 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).
5. Онопрієнко О. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення. *Український педагогічний журнал*. 2016. №4. С. 36 — 42.

2.4. ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Типова освітня програма для 1 — 2 класів закладів загальної середньої освіти, розроблена колективом авторів під керівництвом О. Я. Савченко [1], встановлює формувальний характер контрольно-оцінювальної діяльності учнів. Це зумовлює систематичне відстеження їхнього індивідуального розвитку у процесі навчання для підтримки навчального поступу; вчасного виявлення проблем і їх усунення; аналізу реалізації навчальної програми й корегування змісту й методів навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини.

Для цього нами розроблено технологію конструювання інструментарію оцінювання, що допоможе діагностувати результативність навчальної діяльності на кожному з етапів засвоєння змісту освіти. В її основу покладено дидактичні принципи систематичності й послідовності, неперервного розвитку особистості учня, доступності; методологічною підставою обрано компетентнісний підхід; теоретичним підґрунтям — теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна, таксономія рівнів засвоєння знань В. П. Беспалька [2; 3].

Покажемо, як реалізувати цю технологію на прикладі робіт для точного контролю навчальних досягнень учнів з математики в першому циклі навчання у початковій школі.

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 [4]. 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.

Технологією конструювання інструментарію оцінювання передбачено, що 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 певного предмета.

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 [5]: *встановлює кількість об'єктів, читає і записує числа, порівнює та упорядковує їх*. Відповідником з числа обов'язкових результатів є вимога: *рачує об'єкти, позначає числом результат лічби; порівнює числа в межах сотні та упорядковує їх* [2 MAO 4.2]. 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*; [1 MAO 4.2]; *читає і записує числа, утворює числа різними способами* [1 MAO 4.2].

Прогнозованими проміжними цілями та належними їм результатами, що дозволять створити уявлення про динаміку навчання, визначимо такі:

1. Розпізнавати числа першого десятка.
2. Лічити в межах 10 у прямому та зворотному порядках.
3. Позначати результат лічби числом.
4. Визначати місце кожного числа від 1 до 10 у натуральному ряді.

До кожного з прогнозованих результатів запропонуємо діагностувальне завдання [6].

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	
---	---	--	---	--	---	---	--

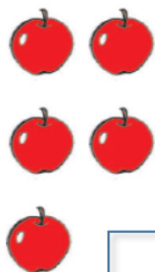
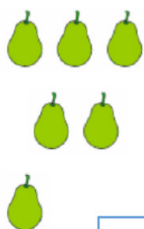
1		3			6		8
---	--	---	--	--	---	--	---

	2	3			6	7	
--	---	---	--	--	---	---	--



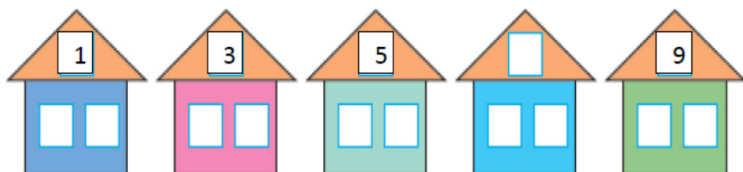
3. Завдання на позначення числом певної кількості предметів, що свідчить про розуміння учнями навчального змісту. Завдання відображає вміння виконувати математичну дію, яка повсякчас використовується в побуті.

Познач кількість предметів числом.



4. Компетентнісно зорієнтоване 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.



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.

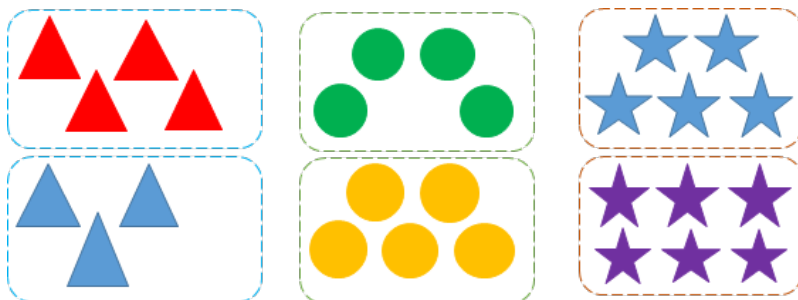
Покажемо, як проілюстрований вище обов'язковий результат навчання (*рачує об'єкти, позначає числом результат лічби; порівнює числа в межах сотні та упорядковує їх*), визначений Державним стандартом, забезпечується досягненням очікуваних результатів на наступному етапі вивчення математики в першому класі (*порівнює числа різними способами* [1 МАО 4.2]). Наведемо приклад комплекту діагностувальних завдань для оцінювання результатів за тематичним блоком «Порівняння чисел».

До прогнозованих проміжних цілей і належних їм результатів віднесемо такі:

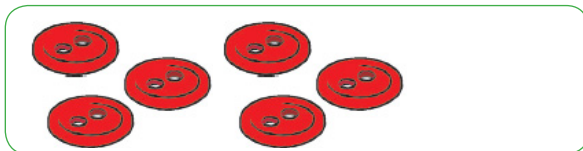
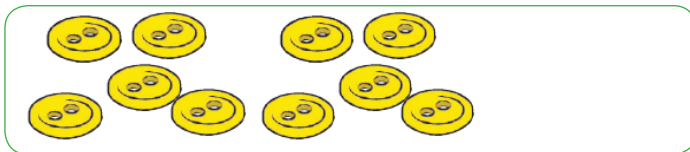
1. Порівнює числа в межах 10 способом утворення пар.
2. Порівнює числа в межах 10 за їх місцем у натуральному ряд.
3. Порівнює числа логічним способом.

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 чому, 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:

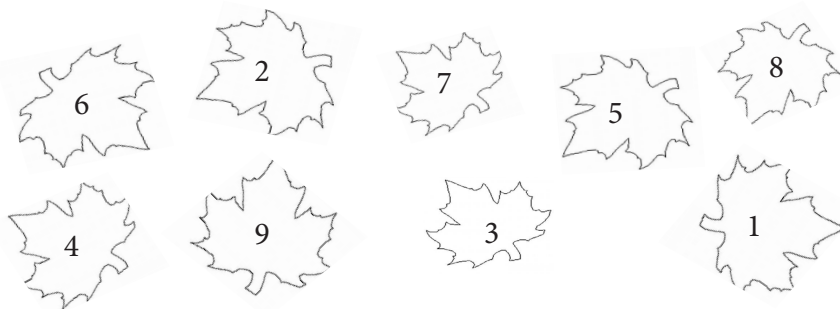
Обведи в кожній парі малюнок, на якому фігур більше.



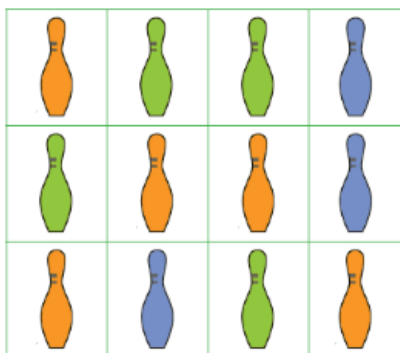
Домалюй менше гудзиків, ніж є.



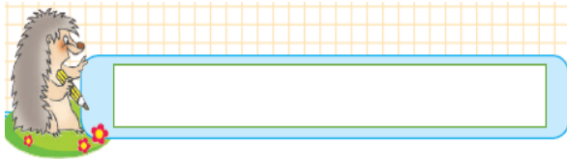
Числа, більші 7, обведи жовтим олівцем, а менші 7, – зеленим.



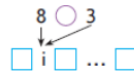
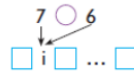
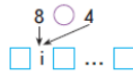
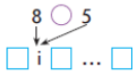
Кеглів якого кольору найбільше? Намалюй.



Намалюй яблука, щоб їх було більше 5 і менше 7.



Порівняй числа за схемою.



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 [7]. Домінуючий для певного тематичного блоку зміст зумовлює визначення сутності навчальних задач, що забезпечать досягнення визначених нормативами обов'язкових і очікуваних результатів.

До прикладу, одним із центральних понять, що формується 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* [2 MAO 1.2]; *визначає достатність даних для розв'язання проблемної ситуації* [2 MAO 3.1]; *обирає послідовність дій для розв'язання проблемної*

ситуації [2 MAO 2.2]; перетворює інформацію (почуту, побачену, прочитану) у схему, таблицю, схематичний рисунок [2 MAO 2.1]; перевіряє правильність результату арифметичної дії; виявляє та виправляє помилки [2 MAO 3.4]; зіставляє одержаний результат з прогнозованим [2 MAO 3.3] та частково інші. Змістова лінія типової освітньої програми «Математичні задачі і дослідження» наповнюють конкретним змістом ці результати, а саме: розв'язує прості сюжетні задачі, які є моделями реальних ситуацій [1 MAO 3.1], [1 MAO 2.2]; створює допоміжну модель задачі різними способами [1 MAO 2.1]; оцінює з допомогою вчителя правильність розв'язання задачі [1 MAO 3.3], [1 MAO 3.4]; складає прості сюжетні задачі [1 MAO 1.2]. 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 [6].

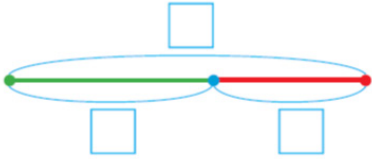

1. З'єднай лініями умову і запитання задачі з відповідними частинами тексту.

<p>У їжака на голках 4 жовті листки і 3 зелені.</p>	<p>Скільки всього листіків на голках їжака?</p>
<p>ЗАПИТАННЯ</p>	<p>УМОВА</p>



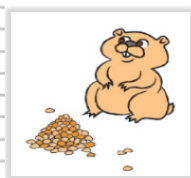
2. Прочитай задачу. Познач на схемі числові дані і шукане.

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?



Такі задачі впливають на загальне вміння орієнтуватися в 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.

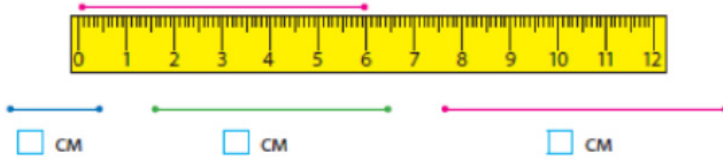
Для розуміння учнями значення знань і вмінь із певного навчального предмета для їхнього життя переконливим складником змісту є завдання, що демонструють перспективу *практичного застосування досвіду* навчальної діяльності у повсякденні. Найбільш слушним матеріалом у цьому контексті в навчанні математики 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* [2 MAO 1.1]. Згідно з типовою освітньою програмою, цей обов'язковий результат забезпечується шляхом досягнення таких очікуваних результа-

тів: вимірює і порівнює величини: довжину, масу, місткість [1 МАО 1.1], [1 МАО 4.7]; використовує короткі позначення величин (сантиметр — см, дециметр — дм, метр — м) [1 МАО 4.7]; додає і віднімає іменовані числа, подані в одних одиницях величини [1 МАО 4.3]; користується інструментами й допоміжними засобами для вимірювання величин [1 МАО 4.7].

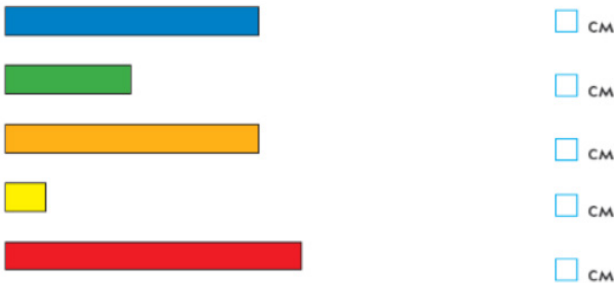
1. Завданням передбачено виконання дії за зразком (вимірювання довжини відрізка за наданим орієнтиром). У цьому випадку контролюємо загальне уявлення дитини про спосіб виконання дії.

Виміряй довжини відрізків.



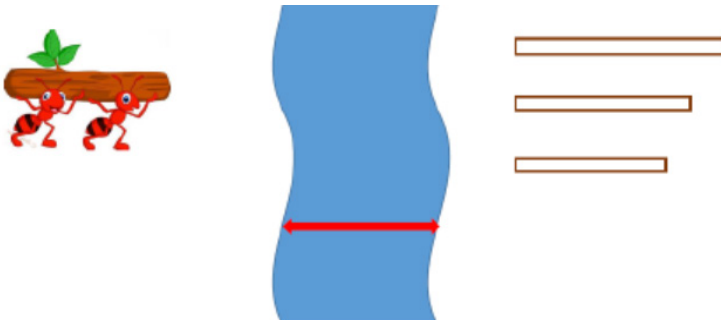
2. Завдання має за мету відтворення дії на матеріалізованому об'єкті. За його допомогою контролюємо чітко розуміння дитиною способу виконання практичної дії.

Визнач, яка завдовжки кожна смужка.



3. 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.



4. Завдання демонструє здатність відтворити практичну дію на матеріальному об'єкті. У процесі виконання контролюємо міру автоматизації дії, перехід до м'язового самоконтролю.

Виміряй довжину кожного предмета. Запиши результати в таблицю.

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 задач*.

Складність цієї роботи пояснюється тим, що, *по-перше*, в учнів початкової школи доволі обмежений досвід навчальної діяльності, а отже, вони поки не можуть засвідчувати

	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>

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 [8]. 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 [9].

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

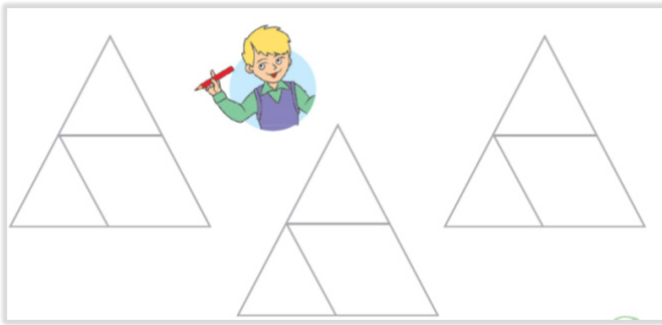
властивості ключової або предметної компетентності — багатофункціональність, інтегративність і практична зорієнтованість, — нами виділено такі суттєві ознаки компетентнісно зорієнтованих задач:

- 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 [10].

Наведемо приклади компетентнісно зорієнтованих задач, які розроблялися для формуального оцінювання навчальних досягнень учнів з математики в 1-му класі до таких тематичних блоків:

- «Досліджуємо геометричні форми»;

Відшукай і обведи червоним олівцем чотирикутники. Скільки їх на кожному рисунку?



- «Вивчаємо числа першого десятка»;

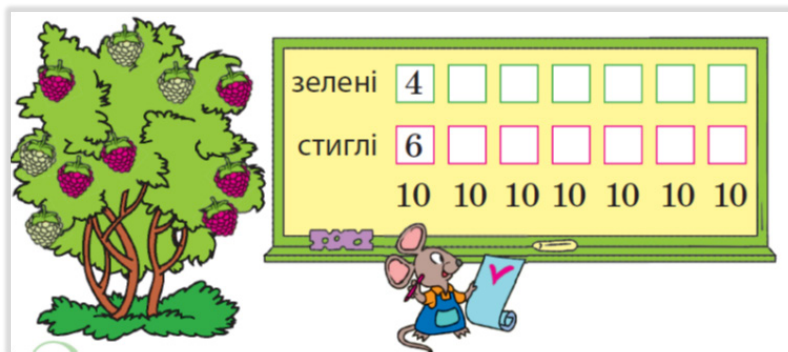
Познач кружком у таблиці кількість предметів.

	1	2	3	4	5	6

– «Утворюємо числа першого десятка на основі нумерації»;
Обведи в кожному ряді сніговика, який є «зайвим».



– «Досліджуємо склад чисел першого десятка»;
На куці 10 ягід — зелені і стиглі. Напиши, скільки з них може бути зелених, а скільки — стиглих.



Проїзд у метро коштує 8 гривень. Обведи купюри, якими можна по-різному розрахуватися за проїзд.



– «Вивчаємо різницеве порівняння чисел»;

Розгадай правило, за яким одержали число у другому ряді. Заповни таблиці.

5	2	7	1	6	4	3
8	5	10				

4	2	5	1	6	3
8	6				

Запиши, скільки монет є в кожної дитини.

У мене монет менше, ніж 10, на 1

У мене монет менше, ніж 7, на 2

У тебе [] монет

– «Виконуємо арифметичні дії додавання і віднімання»;
У Жені є багато таких гривневих монет:



Намалюй монети, якими Женя може сплатити 9 гривень за квиток у маршрутці без решти.

--	--	--	--



– «Знайомимось із нумерацією чисел другого десятка»;
Запиши відсутні номери будинків.

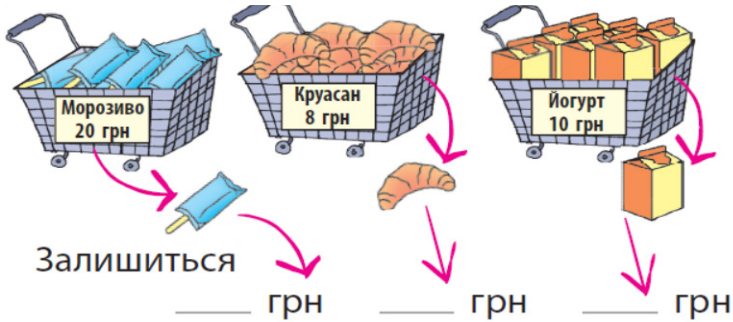


– «Знайомимось із нумерацією чисел першої сотні»;
Запиши відсутні номери хаток.



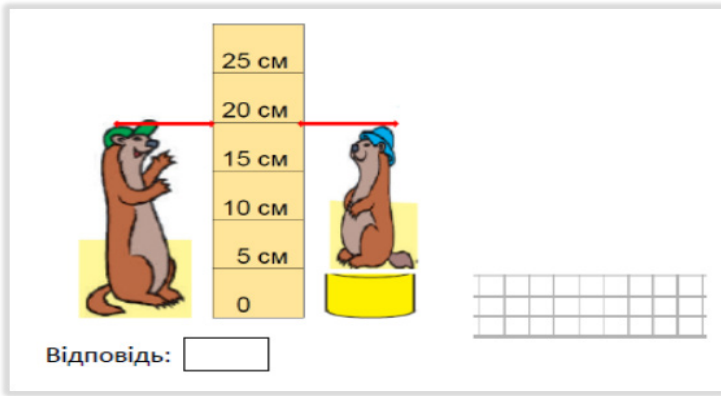
– «Вивчаємо дії з числами в межах 100» [6].

Слава має 26 гривень. Вона купить один із товарів. Скільки грошей залишиться у Слави після купівлі товару?



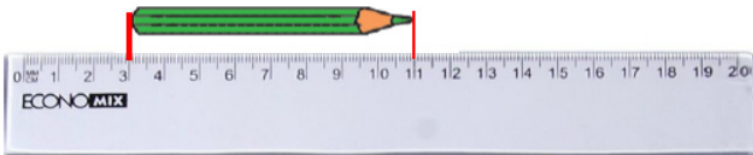
Означені вище вимоги дотримуються під час створення компетентнісно зорієнтованих задач, що використовуються у процесі формуального оцінювання навчальних досягнень учнів, і для наступних класів. Наведемо приклади таких завдань для 2-го класу з таких тематичних блоків:

- «Узагальнюємо навчальний матеріал 1 класу»;
- Визнач, який зріст у ховраха в синьому капелюху.

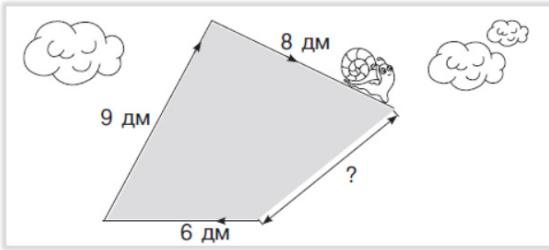


- «Додаємо й віднімаємо числа з переходом через десяток у межах 20»;

Визнач довжину олівця.



Відповідь: _____

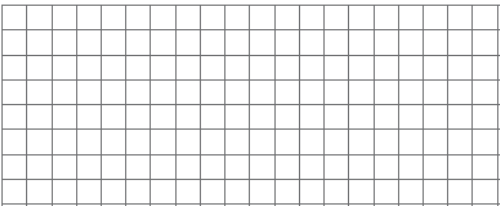


Периметр чотирикутної кам'яної плити становить 30 дм. Равлик по краю плити подолав три сторони, довжини яких дорівнюють 6 дм, 9 дм і 8 дм. Скільки дециметрів йому залишилось подолати?




Відповідь: _____


– «Розв'язуємо складені задачі»;

Першого місяця року лише 7 днів були сонячними. На скільки днів більше того місяця небо було похмурило?








– «Додаємо і віднімаємо числа з переходом через розряд у межах 100»; Яку решту слід одержати, сплативши за морозиво кожною купюрою?

Купюра	Решта
	____ грн
	____ грн
	____ грн

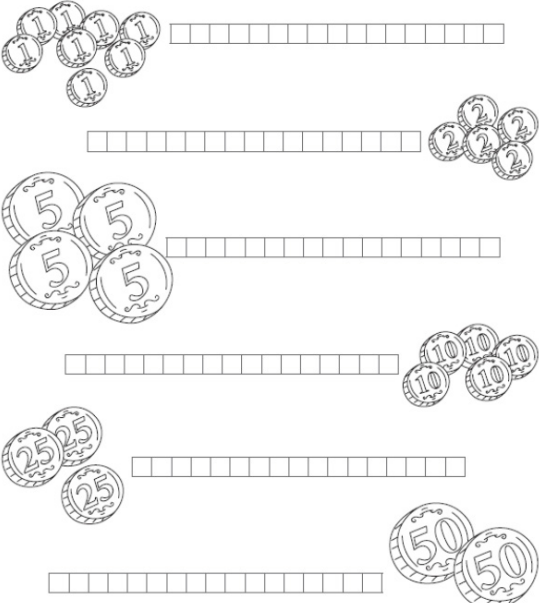


Запиши, скільки грошей треба додати до кожної купюри, що купити цукерку.

Купюра	Треба додати
	<input type="text"/> <input type="text"/> грн
	<input type="text"/> <input type="text"/> грн
	<input type="text"/> <input type="text"/> грн
	<input type="text"/> <input type="text"/> грн

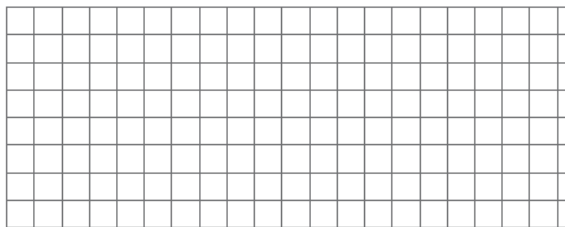


– «Вивчаємо арифметичні дії множення і ділення»;
Дізнайся, скільки всього грошей. Склади за малюнками рівності.



– «Досліджуємо табличне множення і ділення» [11].

У бабусі є 18 цукерок. Як їй порівну розділити ці цукерки між трьома внуками?



Важливим складником формувального оцінювання є одержання зворотного зв'язку від учнів. Як йшлося в попередньому параграфі, для цього використовують різноманітні символи, кожному з яких присвоюється значення за визначеним спільно з учнями параметром.

Ураховуючи великий інтерес сучасних дітей до засобів ІКТ і їхню вправність та швидку набуваність у використанні технічних засобів, ми розробили альтернативний формат інструментарію — тести онлайн, які розташовані на сайті видавництва «Ранок Інтерактив» [12]. 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».

А $8 > 9$

Б $6 > 5$

В $4 < 6$

Г $9 < 6$

Д $9 < 8$

1. Вибери всі істинні нерівності і натисни на квадратики поряд із відповідними буквами.

А $7 < 5$

Б $7 > 4$

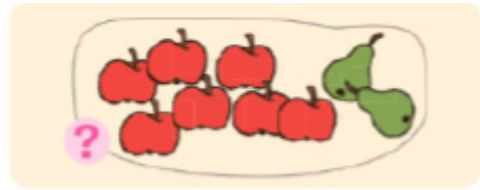
В $3 < 6$

Г $3 > 8$

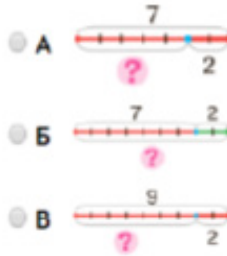
Д $10 > 1$

2. Вибери всі хибні нерівності і натисни на квадратики поряд із відповідними буквами.

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)



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, 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. У наслідок роботи в Інтернеті 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 [13]. 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 візуального сприйняття інформації, кліповість мислення, що викликає потреба в наочній схематизації навчальних дій тощо, — все це зумовило різноманітність форм завдань і передбачуваних видів навчальної активності, використання різних способів подання навчальної інформації. Конструювання завдань за описаною технологією забезпечить здійснення поточного контролю й формувального оцінювання результатів навчання, дасть об'єктивні підстави для характеристики навчальних досягнень учнів.

Використані джерела

1. Типова освітня програма для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти. К., 2018. 57 с. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
2. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985.
3. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учебно-методическое пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002.
4. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя. Под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Вентана-Граф, 2018.
5. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» від 21 лютого 2018 р. №87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. №688) [електронний ресурс] — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show>
6. Онопрієнко О.В. Математика. 1 клас: завдання для формувального оцінювання. Х.: Видавництво «Ранок», 2019.
7. Онопрієнко О.В. Структура і зміст математичної компетентності. *Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія* / [Бібік Н.М., Вашуленко М.С., Онопрієнко О.В. та ін.]. К.: Педагогічна думка, 2014. С. 39—45.
8. 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*. К.: Інститут педагогіки, 2015. С. 161—162.
9. Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти : Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти. УЦОЯО. [електронний ресурс] — Режим доступу: <http://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>
10. Онопрієнко О. В. Компетентнісно зорієнтовані задачі як засіб формування математичної компетентності. *Початкова школа*. 2013. №3. С. 23—26.

-
11. Онопрієнко О. В. Математика. 2 клас: моніторинг навчальних досягнень. Х.: Видавництво «Ранок», 2019.
 12. Ранок Інтерактив : [Веб-сайт]. — Харків : Ранок, 2017-2019. — Режим доступу: <http://interactive.ranok.com.ua/course/pochatkova-shkola/matematika-1-klas-nmk-avtorv-s-o-skvortsovo-o-v-onoprko> (дата звернення 20.10.2019).
 13. Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія. Чернігів: Десна — Поліграф, 2017.

2.5. ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДСУМКОВОГО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Відповідно до чинних офіційних настанов щодо оцінювання навчальних досягнень учнів у Новій українській школі, рекомендовано організувати поточне (формувальне) оцінювання і підсумкове (тематичне й завершальне). 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, усні опитування тощо. Кількість і види завдань має установлювати вчитель на підставі висновків щодо пізнавальних або інших індивідуальних можливостей учнів. Орієнтирами для визначення змісту підсумкових робіт є обов'язкові результати, окреслені Державним стандартом, та очікувані результати, подані в освітній програмі, що мають бути досягнуті в межах опрацювання тематичного блоку або розділу навчального курсу.

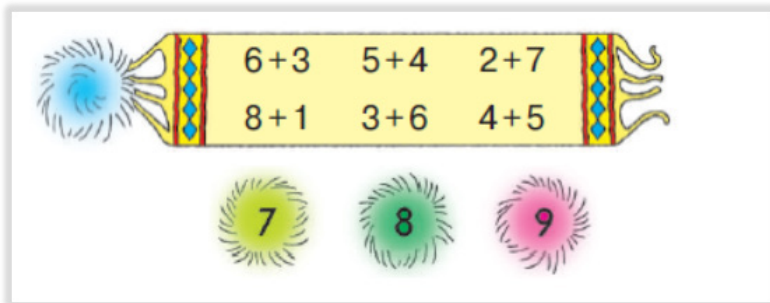
За методичну підставу для конструювання підсумкових робіт пропонуємо обрати розроблену нами й вище описану технологію створення інструментарію оцінювання. Для підготовки такої роботи необхідно обрати тему, що зумовить вибір змісту завдань; сформулювати мету роботи, узгоджену з обов'язковими результатами першого циклу Державного стандарту та очікуваними результатами освітньої програми з певного предмета для етапу навчання, що контролюється; обрати проміжні результати, яких учні мали досягнути в межах тематичного блоку чи розділу, — вони мають відобразити етапи засвоєння змісту й дозволять у своїй сукупності створити уявлення про динаміку навчання. Кожен із таких проміжних етапів має бути забезпечений інструментарієм оцінювання (діагностувальним завданням). З нашої точки зору, такі завдання доцільно створювати з поступовим ускладненням. Цим ми забезпечимо різномірність завдань, що дозволить, по-перше, учням з низьким рівнем пізнавальних можливостей 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.

Орієнтиром для створення різнорівневих завдань може бути прийнята для педагога таксономічна система для когнітивної сфери (Б. Блума, В. П. Беспалька, М. М. Скаткіна, Г. Клауса і Ж. Піаже або інші), що забезпечить технологічність процесу вимірювання результатів [1]. 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 виконання 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 ми рекомендуємо не виходити за межі тематичного блоку, який контролюється. Це важливо з огляду на з'ясування істотних для певного етапу навчання характеристик.

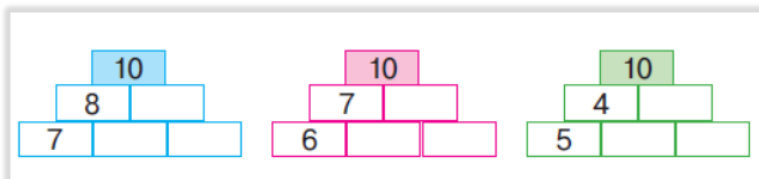
Наведемо приклади таких робіт з математики для різних класів початкової школи.

Згідно з вимогами щодо здійснення контролю й оцінювання досягнень учнів 1-го класу, письмові тематичні роботи не проводяться. У першому класі доцільно пропонувати завдання для усного виконання. Так, за наслідками вивчення розділу «Виконуємо додавання і віднімання в межах 10» учні мають досягти таких обов'язкових — *обчислює усно зручним для себе способом у навчальних і практичних ситуаціях; вимірює величини за допомогою підручних засобів і вимірювальних приладів; та очікуваних результатів — 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).* Для вимірювання цих результатів можна використати таку діагностувальну роботу [2]:

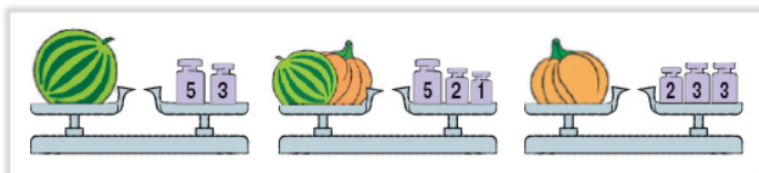
1. Відшукай помпон, який «відірвався» від шарфа.



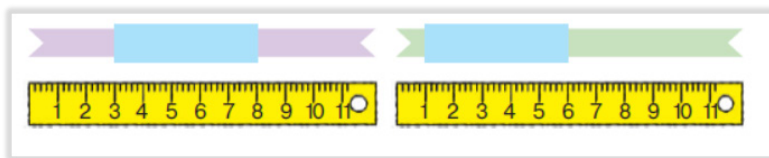
2. Доповни числа в кожному ряді до 10.



3. Визнач масу кавуна, гарбуза.



4. Визнач, скільки сантиметрів стрічки за блакитним чотирикутником.

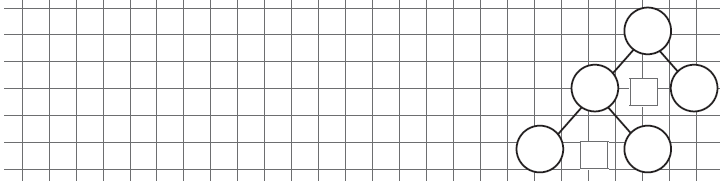


Зауважимо, що в першому класі учні з різними стартовими можливостями проходять тривалий період адаптації до нової ситуації розвитку, тому в цей рік навчання більшої ваги набуває поточне формувальне оцінювання, яке забезпечує «м'яку» оцінку їхньої діяльності.

Починаючи з другого класу, можна практикувати письмові роботи. Вони створюються за описаними вище методичними орієнтирами. Покажемо для прикладу роботу для другокласників за тематичним блоком «Розв'язуємо складені задачі». У результаті його вивчення учні повинні мати такі обов'язкові — *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; та очікувані досягнення — розв'язує прості і складені сюжетні задачі, у тому числі задачі з геометричним змістом; створює допоміжну модель задачі різними способами; обирає числові дані, необхідні і достатні для відповіді на запитання; планує розв'язування (розв'язання) сюжетної задачі; створює математичну модель задачі; оцінює з допомогою вчи-*

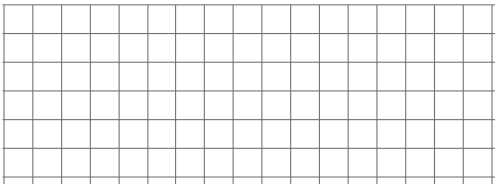
3. Розв'яжи задачу.

У 2-А класі навчаються 9 хлопчиків, а дівчаток — на 3 більше. Скільки всього учнів у 2-А класі?



4. Розв'яжи задачу.

Першого місяця року 9 днів були опади у вигляді снігу. На скільки більше було днів без опадів у вигляді снігу того місяця?



Аналогічний підхід використаємо для створення діагностувальної роботи в третьому класі. Покажемо для прикладу роботу за тематичним блоком «Розв'язуємо рівняння». За наслідками його вивчення учні повинні мати такі обов'язкові — *встановлює залежність між компонентами і результатом арифметичної дії*; та очікувані результати — *розуміє сутність понять «рівняння», «розв'язок рівняння»; розв'язує рівняння на основі правил знаходження невідомого компоненту арифметичної дії та іншими способами*. Подамо зразок відповідної діагностувальної роботи [3]:

1. Обведи записи, які записи є рівняннями.

$53 + p$ $84 + a = 85$
 $97 - d < 12$ $b - 29 = 0$

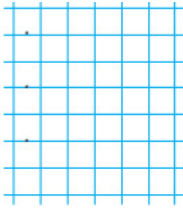
2. Вибери і поєднай лінією з рівнянням число, яке його розв'язком (коренем).

13 30 54 80 70 93

$75 - x = 5$ $y + 12 = 42$ $c - 40 = 53$

3. Розв'яжи рівняння.

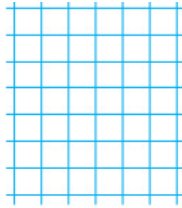
$$7 + x = 14$$



Відповідь:

$$x = \underline{\quad}$$

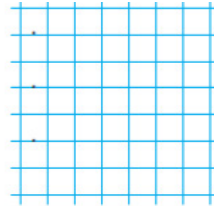
$$y : 5 = 10$$



Відповідь:

$$y = \underline{\quad}$$

$$8 \cdot c = 80$$



Відповідь:

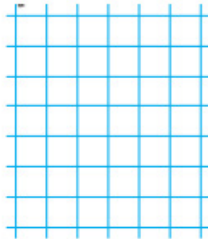
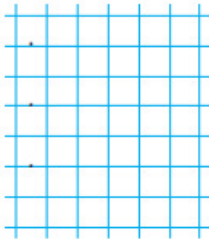
$$c = \underline{\quad}$$

4. Склади за текстами рівняння. Усно розв'яжи їх.



3 помножили на невідоме число й одержали 9.

Невідоме число поділили на 5 й одержали 10.



5. Віднови фрагмент таблиці множення. Продовж складати наступні рівності.

$$\begin{array}{l} 7 \cdot \square = \square \\ 7 \cdot 8 = \square \\ 7 \cdot \square = \square \\ 7 \cdot 10 = \square \end{array}$$

$$7 \cdot 11 = \square$$

$$7 \cdot \square = \square$$

Оскільки навчання у початковій школі має особистісно орієнтований характер, то під час виконання тематичних робіт необхідно враховувати індивідуальні можливості учнів; так, діти мають виконувати посильні для них завдання, хоча вчителю варто стимулювати їх до розв'язування максимальної кількості запропонованої кількості навчальних задач. Це допоможе виявити не лише рівень досягнень учнів, а й мотивувати до старання в навчанні. До прикладу, можна запропонувати учням таку інструкцію:

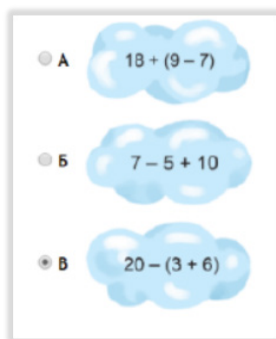
- Виконуйте завдання, які вам під силу.
- Намагайтеся зробити якомога більше завдань!
- Домовтесь у класі, як будете оцінювати виконані завдання.
- Намалюйте свої позначення й напишіть, що вони означають.
- Використовуйте ці позначення для оцінювання своєї роботи.

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 встановити часовий рубіж і роздрукувати текст завдань. Учитель під час роботи може читати формулювання завдання і робити непомітні для дитини записи — 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.

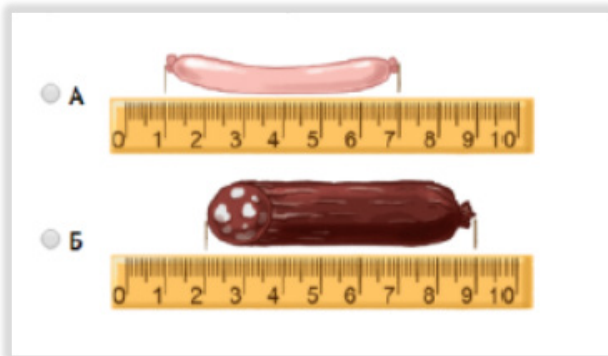
Для урізноманітнення видів навчальної діяльності учнів час від часу можна практикувати роботи у форматі тестів. На сайті видавництва «Ранок Інтерактив» ми розмістили роботи у вигляді тесту онлайн, у якому презентовано електронний аналог кожного діагностувального завдання [4]. Під час виконання учнями 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».

Вибери вираз, у якому дія віднімання виконується другою. Натисни на кружок поряд із відповідною буквою.



Визнач, що довше — сосиска чи ковбаска. Натисни на кружок поряд із відповідною буквою.



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; скорегувати 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 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. Таким чином перевіряється досягнення обов'язкових результатів, визначених Державним стандартом.

Використані джерела

1. Онопрієнко О. В. Використання таксономії цілей у побудові інструментарію оцінювання результатів навчання. Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи. Матеріали Всеукраїнської інтернет конференції (30 вересня 2019 р., м. Київ). Київ, 2019. С. 99-101.
2. Скворцова С. О., Онопрієнко О.В. Математика. 1 клас: Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. Х.: Ранок, 2018. 144 с.
3. Онопрієнко О.В. Математика. 2 клас: моніторинг навчальних досягнень. Х.: Видавництво «Ранок», 2019.
4. Ранок Інтерактив : [Веб-сайт]. — Харків : Ранок, 2017-2019. — Режим доступу: <http://interactive.ranok.com.ua/course/pochatkova-shkola/matematika-2-klas-nmk-avtorv-s-o-skvortsovo-o-v-onoprnkko> (дата звернення 20.10.2019).

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

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 — 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, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні) (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-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 (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 запроєктованими, реалізованими і вихідними рівнями освіти, оцінюються досягнення учнів, виявляються недоліки в їхніх знаннях і уміннях (Байбара Т. М.).

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 вимірвальних 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 свідомості регуляції та контролю (Савченко О. Я.).

Навчальні досягнення — процес просування особистості до наміченої мети, позитивний суб'єктивно-значущий результат навчальної діяльності (Сабурова Н.Л.).

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).

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.).

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 визначення результатів навчання здобувачів освіти. Діагностувальний складник контрольної 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.).

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 якості у межах засвоєння конкретного навчального матеріалу (Байбара Т. М.).

Результати навчання — компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання (Національна рамка кваліфікацій). Сукупність новотворень 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 волюву 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.).

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.).

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.).

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.).

ВИРОБНИЧО - ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

Онопрієнко Оксана Володимирівна

Інструментарій оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів

Методичний посібник

Обкладинка - Лук'яненко Л.
Верстка – Коломієць А.

Підписано до друку 22.10.2020 р. Формат 60x90 1/16
Гарнітура Segoe. Друк офсетний.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 5,5.
Наклад 200 пр.

Віддруковано у ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців,
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 6115, від 29.03.2018 р.
03680, м. Київ, вул. Антона Цедіка, 12,
тел. +38 044 332-84-73.