

# НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З МОВИ ІВРИТ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

к. пед. наук Бакуліна Н. В.

Україна, м. Київ, Інституту педагогіки НАПН України

**Abstract.** The article highlights the priority directions of modern language education, the main characteristics, the purpose of the skills and subject competences of a competitive personality. The theoretical and methodological principles for the development of scientific and methodological support for the control and evaluation of educational achievements of elementary school students from the Hebrew language on the basis of the competence approach are also determined, the results of the research are analyzed and the content and methodology of control-evaluation activity on the basis of competence are substantiated, methodical recommendations are given regarding the design of textbooks and manuals using the tasks for the implementation of orientation (prognostic), diagnostic, molding, viva corrective and final types of evaluation, self-evaluation and self-correction. Thus, the essence of the competence-oriented approach to language learning, in particular the Hebrew language, is largely determined by the approach to determining the content and methods for evaluating learning outcomes. It is fundamentally important at the same time to rely on the goals of learning, taking into account the achievements of students in all types of speech activity.

**Keywords:** Hebrew language, competency approach, learning outcomes, evaluation, speech tasks, elementary classes.

**Вступ.** Предмет «Мова іврит» є одним із мовних курсів освітньої галузі «Мови та літератури», що впроваджується в освітній процес як мова вивчення поряд із державною мовою та сприяє відродженню, збереженню та розвитку як давньої єврейської мови та культури єврейського народу, що споконвіку проживає на теренах України.

На сучасному етапі бурхливого розвитку, реформування, модернізації й оновлення української освітньої системи мовна освіта є однією з пріоритетних галузей. Тому процес навчання та вивчення державної, рідної, іноземних мов і мов національних меншин, як один із ключових факторів розвитку й успішної інтеграції особистості як в українському, так і міжнародному полікультурному соціумі, сьогодні стає предметом широкого кола дискусій і громадського обговорення.

На шляху до євроінтеграції України все більшого розвитку набуває зорієнтованість на європейський вимір у сучасній вітчизняній освіті. Першими вагомими результатами в цій царині можна вважати новий Закон України «Про освіту» (2017) та Концепцію Нової української школи (2016), у яких визначено стратегічні напрямки та підходи для подальшого оновлення як усієї системи освіти України, так і окремих її компонентів. Ці документи стали орієнтирами для осучаснення нового змісту освіти, його відображення у нових Державних стандартах, освітніх програмах і навчально-методичному забезпеченні, для розроблення нової школоцентованої концепції підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів тощо.

Основою формування як державної освітньої політики, так і формування змісту освіти та вивчення її результатів нині став *компетентнісний підхід до навчання*. На думку вчених, саме компетентнісна модель навчання, що базується на особистісно орієнтованому та діяльнісному підходах, на відміну від знанневої моделі, може посилити результативність навчання, кардинально змінює мету, зміст, систему оцінювання, тип педагогічної взаємодії та впливає на розвиток сучасної особистості.

Насамперед, сьогодні першорядними у списку десяти ключових компетентностей є *спілкування державною, рідною й іноземними мовами*. У Концепції «Нова українська школа» визначено, що ці основні компетентності передбачають формування та розвиток наступних умінь: «Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами – це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування. Спілкування іноземними мовами – це вміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і

письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування.»

Крім того, *комунікативна компетентність і вміння стають провідними та наскрізними для всіх інших предметів* задля успішної самореалізації учня як особистості, громадянина та майбутнього фахівця, зокрема, спільними для всіх компетентностей виступають такі вміння: уміння читати і розуміти прочитане, висловлювати думку усно і письмово, критичне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, творити, уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, здатність співпрацювати в команді.

Як складова системи мовної освіти курс «Мова іврит» викладається у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів уже понад двадцять років, і за цей період зміст навчання багаторазово переглядався, уточнювався та вдосконалювався. Нині, в часи змін і побудови нової української школи, постала потреба у розробці оновленого змісту навчання та оцінювання його результатів з урахуванням нових підходів і теоретико-методологічних засад, актуальних викликів і потреб суспільства задля *формування сучасної компетентнісно орієнтованої конкурентної особистості*.

Так, на думку провідних педагогів і вчених різних країн світу, зокрема Філіпа С. Шлехти, Лестера Туроу, В. Я. Пилиповського, Б. С. Гершунського та інших, *портрет сучасної особистості* повинен мати такі риси як: самореалізація, прагнення до підтримки інших людей, необхідність навчатися впродовж життя, активна участь у культурному розвитку, високий професіоналізм, інформованість та активна громадянська позиція, захист оточуючого середовища та здоров'я. Саме до цього має прагнути сучасна українська школа, кожна ланка та галузь системи освіти.

Водночас сьогодні вкрай необхідно враховувати потреби та виклики, що постають перед постіндустріальним інформаційним суспільством і вимоги до формування особистості ХХІ століття. Нині вкрай важливо сформувати в учнів *метанавички*, а саме вміння вчитися, тримати увагу і пам'ять, орієнтуватися в численних інформаційних потоках і мислити критично та творчо. Насамперед, йдеться про сформованість таких *життєво необхідних компетентностей*:

- гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях, самостійно набувати необхідні знання, вміло застосовувати їх на практиці для вирішення різноманітних проблем за для того, щоб протягом життя мати можливість знайти в ньому своє місце;
- самостійно критично мислити, вміти помічати виникаючі у реальному світі труднощі та шукати шляхи раціонального їх подолання, використовуючи сучасні технології;
- чітко усвідомлювати, де й яким чином набуті знання можна застосувати в оточуючій дійсності;
- бути здатним генерувати нові ідеї, мислити вільно та творчо;
- грамотно працювати з інформацією та вміти збирати необхідні для дослідження або вирішення певної задачі факти, аналізувати їх, формулювати аргументовані висновки та на їх основі виявляти та вирішувати проблеми;
- бути комунікабельними, контактними у різних соціальних групах, вміти працювати спільно у різних сферах, запобігати конфліктним ситуаціям або вміло виходити з них;
- самостійно працювати над розвитком власного морального, інтелектуального, духовного та культурного рівнів.

Ці компетентності мають бути сформовані під час опанування різних освітніх предметів, зокрема засобами мови іврит.

Важливо зазначити, що незважаючи на започаткування компетентнісного підходу та його затвердження у Державних стандартах початкової загальної освіти (2000 року), проблема контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів не була реалізована належним чином, адже теорія компетентнісної освіти перебувала тоді на етапі розроблення. У подальшому розвитку теорії та практики компетентнісного навчання було враховано попередні прогалини та до нової редакції Державних стандартів початкової загальної освіти (2010) і нових програм (2011) було внесено зміни до освітніх пріоритетів, зокрема, структуровані критеріальні вимоги до навчальних досягнень учнів для рівневого оцінювання результатів навчання.

За останнє десятиліття відбулись значні зміни у розуміння поняття якості освіти та з'явилися *визначення нових понять або нові визначення сталих термінів*, а саме: об'єкти контролю, навчальні результати, навчальні досягнення, предметні компетентності та компетенції, критеріальна основа визначення рівнів, динаміка сформованості певних навчальних досягнень, державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів, тестова

перевірка, портфоліо учнівських досягнень, державна підсумкова атестація тощо. Водночас, сьогодні система контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів на всіх рівнях початкової освіти залишається не розробленою як з традиційних предметів початкової ланки, так і з мов національних меншин.

Актуальність нашого дослідження підтверджується й аналізом підручників, і відгуками педагогічної громадськості. Наукові розвідки з проблеми дозволяють зазначити, що система контролю й оцінювання потребує нових сучасних підходів, створення електронної бази розроблених для перевірки завдань з предметів освітньої галузі, зокрема мов національних меншин, включення у зміст підручників і навчальних посібників компетентнісно-орієнтованих завдань для здійснення систематичного оцінювання учнів, запровадження нових форм і методів контрольно-оцінювальної діяльності.

Отже, актуальність дослідження зумовлена, *по-перше*, оновленням змісту, методів і форм навчання на сучасному етапі реформування та модернізації системи освіти, що вимагатиме переосмислення вимог до контрольно-оцінної діяльності вчителя та учня; *по-друге*, недостатньою розробленістю проблеми як в теоретичному, так і практичному аспектах, і наявному дефіциті навчально-методичного забезпечення для перевірки рівня сформованості предметних компетентностей з мов іврит у початковій школі; *по-третьє*, важливістю та необхідністю розроблення системи комунікативно-орієнтованих завдань для контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з мов іврит на засадах компетентнісної парадигми сучасної освіти та розвитку методичної науки.

**Результати дослідження.** Аналіз психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури дозволив визначити вихідні положення досліджуваної проблеми.

Важливими для нашого дослідження стали *психолого-педагогічні дослідження* про вимірювання й оцінку в процесі навчання (Лефрансуа, 2003), насамперед про «процесуальну або автентичну оцінку», як найбільш об'єктивну й ефективну оцінку дій учня у наближених до реальності умовах (Віггінс, 1998), про «формульоване оцінювання» як фундаментальну частину процесу навчання (Делашер і Петроскі, 1998), про важливість педагогічного оцінювання як центральної ланки учіння та викладання (Вайс, Лукін, Рос, 1991).

Для визначення педагогічних цілей у навчальному процесі й оцінюванні результатів навчання базовими для нас стали *положення*, визначені Мейджером, Грунлундом, Блумом і Ганьє.

Так, Мейджер вважав, що педагогічні цілі формуються у термінах-діях, у термінах реальних результатів, які спостерігав учитель та визначав даний тип цілі як цілі дії, що слугує описом мети того чи іншого освітнього курсу та є вектором у стратегії навчання.

За Грунлундом, основна мета має бути визначена з позиції більш конкретних результатів навчання, тобто під час формулювання мети мають бути описані конкретні приклади очікуваної поведінки (дій), що має відображати первинну цілість. Ці приклади потім можуть бути використані як основа для процесуального або автентичного оцінювання.

Але найвичерпніший список *когнітивних і афективних* цілей навчання, відомий як «таксономія педагогічних цілей», був розроблений Блумом та його колегами Кратуолом та Мейсіа. В ієрархії *когнітивної області* (когнітивних цілей) визначається *шість класів* (від нижчого до вищого рівнів): *знання* (фактична інформація), *осмислення* (розуміння сенсу), *застосування* (здатність використовувати отриману інформацію на практиці), *аналіз* (розподіл інформації на компоненти для полегшення сутності того чи іншого явища), *синтез* (розуміння через розгляд явища в цілому), *оцінювання* (наприклад, оціночні судження, порівняльні оцінки). *Афективна область* за Блумом включає сукупність освітніх цілей, які відносяться до афектів (емоцій), які проявляються у поведінці та відносяться до мотивації, інтересу та цінностям.

Поряд із таксономією Блума для нашого дослідження стало важливим визначення терміну *«результат навчання»*. За Ганьє, «результат навчання – це нові здібності як результат навчання». Вчений виділяв п'ять основних типів набутих здібностей: інтелектуальні здібності, вербальна інформація, відношення, моторні навички та когнітивні стратегії – все, чого може навчитися людина. Практична користь досліджень Ганьє виявляється в його аналізі умов, які найбільше сприяють ефективному набуттю здібностей у кожній із п'яти вказаних галузей, що вкрай важливо для добору відповідних педагогічних стратегій.

Ці положення підтверджуються численними дослідженнями та розкриваються у сучасних *лінгводидактичних засадах навчання рідної, другої й іноземної мов у початковій школі* в роботах провідних українських вчених (Байбара, 2008, 2009, 2010; Бібік, 2009, 2012; Вашуленко, 2008, 2009, 2012; Гудзик, 2001, 2007; Пономарьова, 2007, 2009, 2012; Онопрієнко, 2009, 2010, 2012; Редько, 2010, 2011, 2013; Савченко, 2008, 2011, 2012).

Аналіз психолого-педагогічних і лінгводидактичних підходів став *методологічною основою* нашого дослідження та дозволив нам визначити сутність та особливості проблеми

оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з мови іврит на засадах компетентнісного підходу.

Виходячи з цього, можна зазначити, що *сутність* компетентнісно орієнтованого підходу навчання мов, зокрема мови іврит, переважно визначається *підходом до визначення змісту та методів оцінювання результатів навчання*. Принципово важливо при цьому спиратися на *цілі навчання, врахування досягнень учнів у всіх видах мовленнєвої діяльності*. Відповідно до цього, основними вважатимуться ті результати навчання, які свідчитимуть про певний рівень сформованості комунікативної компетенції, причому, головні її складники входитимуть до числа ключових компетентностей. Це вкрай необхідно враховувати під час створення нової системи вимірювання й оцінювання результатів навчання тощо.

Так, провідною ідеєю з огляду на компетентнісний підхід до навчання мов є ідея *самостійності* учнів у вирішуванні *мовленнєвих завдань*, наближення їх до умов використання мовлення у реальному житті. Ці завдання мають відповідати віковим особливостям і рівню підготовки учнів, бути порівняно нескладними, але обов'язково передбачати самостійність в їх вирішенні. Тільки ці позиції є основоположними у визначенні результатів навчання та сформованості рівнів комунікативної компетентності.

Результати навчання мають бути конкретизовано відповідно до різних *видів мовленнєвої діяльності*.

Так, при визначенні результатів навчання аудіювання та читання мовчки обов'язковим має бути використання незнайомого дітям тексту, причому важливо, щоб вони могли зрозуміти його з одного пред'явлення. Це наближає шкільні вимоги до життя, створює такі умови, які зазвичай бувають при слуханні передачі по радіо, телебаченню, вистави в театрі (аудіювання), при самостійному читанні незнайомого тексту. Облік рівня мовленнєвого розвитку учнів у навчальному середовищі проявляється в ретельному доборі тексту для слухання (читання), попередньому опрацюванні слів, обговоренні реалій, про які йдеться в тексті та незнання яких може утруднити розуміння й ін., але не зачіпати, наприклад сюжетної лінії, сенсу тексту - тобто того, що повинно бути зрозуміле школярами при самостійному слуханні (читанні) незнайомого тексту. Текст для учнів повинен залишатися невідомим, і їхнє завдання - зрозуміти його зміст, скласти думку про сенс описаного, співвіднести його зі своїм життєвим досвідом - тобто виявити (на тому чи іншому рівні) компетенцію щодо даних видів мовленнєвої діяльності.

При поточній перевірці доцільно відзначати успіхи школярів у розвитку умінь, що визначають повноцінне сприйняття тексту, - розуміти зміст окремих речень, усвідомлювати послідовність подій, виокремлювати частини змісту (мікротеми), розуміти зв'язки між ними, бачити переходи від однієї частини змісту до іншого та ін.

При визначенні якості читання вголос (на просунутому етапі навчання - з кінця 3-го класу) важливим є критерій комунікативності, який передбачає вміння прочитати незнайомий для слухачів текст так, щоб вони зрозуміли його, зацікавилися ним. В такому разі не може бути хорошим показником висока (завищена) швидкість читання, але цінується вміння пристосувати своє читання до можливостей, потреб, інтересів аудиторії, до особливостей тексту.

У відношенні усних і письмових висловлювань важливо виходити з необхідності розвивати, а отже й перевіряти, самостійність у складанні діалогів та монологічних висловлювань, умінь використовувати мовлення для вирішення не мовленнєвих завдань. Про успішність навчання продукування мовлення в значній мірі свідчать ті діалоги, зв'язні висловлювання, які виникають між учнями у роботі в парах і невеликих групах, коли від умінь висловити свою думку, зрозуміти іншого залежить загальний результат роботи. Повноцінними в комунікативному відношенні є повідомлення учнів про хід та результати тієї чи іншої роботи на уроці. Вкрай важливим показником успішності навчання є вільні, непідготовлені висловлювання учнів про те, що їм цікаво, що їх хвилює, в тому числі, - про прослухані або прочитані твори, про ситуації з життя. Культивувати усні та письмові висловлювання такого роду, відслідковувати рівень їхньої сформованості – важливе завдання навчання, бо вони говорять про сформованість мовленнєвої компетентності. Оцінювання за затвердженими критеріями підлягають тільки усні висловлювання учнів, але важливо враховувати і розвиток письмової комунікативної спрямованого мовлення. За письмові роботи такого характеру оцінок не ставлять, але обговорюють безпосередній зміст роботи, а також аналізують окремі її характеристики для розвитку умінь будувати письмовий текст.

З цієї ж точки зору розглядається і переказ. Як уже зазначалося, слід враховувати, що в звичайних ситуаціях спілкування від мовця (або того, хто пише) потрібне вміння адекватно переказати самостійно прочитаний (або почутий) незнайомий текст і висловити своє ставлення до предмету обговорення, так чи інакше прокоментувати його, висловити своє схвалення, сумнів та ін. Саме таке вміння є визначальним при перевірці результатів навчання.

Що стосується мовних умінь і навичок, то у компетентнісно орієнтованому початковому навчанні другої мови перевірячі підлягають ті з них, які пов'язані з вживанням мовних одиниць у мовленні і використанням знань про мову для вирішення життєвих проблем (наголос, алфавіт і под.). При цьому учням пропонують завдання на конструювання, підстановку, добір правильного варіанту з декількох даних і т.п. Для підсумкової перевірки не використовують завдання, що стосуються знання визначень, правил; не вимагають виконання повного мовного розбору мовних одиниць.

Практичний підхід важливий і у визначенні результатів навчання правопису. Перевіряється вміння списувати та перевіряти написане, так як воно культивує правописну пильність, яка є основою навичок правопису. Таке вміння, на відміну від диктанту, прямо затребуване в житті (переписування різного роду рецептів, заповнення квитанції за зразком і ін.). При перевірці правописних умінь від учнів вимагається вміння безпомилково писати слова зі списків, складених, перш за все, з частотних слів, які вживаються в звичайних ситуаціях спілкування. Певне місце відводиться і диктантам, причому їх складання має бути строго регламентовано на основі розрізнення правил, передбачених для самостійного застосування учнями, і тих, які опрацьовуються на пропедевтичному рівні.

Говорячи про сучасні походи до визначення результатів навчання, ми повинні відзначити широке використання завдань тестового характеру з даними варіантами відповідей (для перевірки і мовних, і мовленнєвих умінь). Такі завдання часто оцінюються негативно, кажучи, що готові відповіді занадто спрощують задачу і не показують справжніх результатів. Але проаналізуємо, яку послідовність дій пропонують виконати учневі, наприклад, при оцінюванні його успіхів в аудіюванні або читанні: а) вислухати / прочитати незнайомий текст і зрозуміти його; б) вислухати / прочитати питання та зрозуміти його; в) вислухати / прочитати варіанти відповідей, зрозуміти кожен з них, побачити різницю між ними та вибрати один, правильний варіант, який дійсно відповідає тексту. Про те, що це не просто, свідчить наш багаторічний досвід застосування такого різновиду перевірки: зазвичай лише порівняно невелика частина учнів виконує завдання безпомилково - навіть в тих випадках, коли перевіряється "найпростіший" фактичний рівень розуміння тексту.

Питання з варіантами відповідей для вибору слід розглядати з точки зору їх користі для розвитку самостійності суджень. Ми звикли пропонувати дітям правильне рішення будь-якої проблеми, яке вони повинні зрозуміти, засвоїти; учитель завжди виступає носієм істини в останній інстанції, що ніяк не сприяє розвитку вміння самостійно судити про те чи інше явище, подію. І питання з варіантами відповідей, як не парадоксально на перший погляд, сприяють самостійності мислення. Вони привчають дітей до того, що на питання можуть (і зазвичай бувають) різні варіанти відповідей, що треба вміти зрозуміти і самі питання, і різницю між відповідями, щоб визначитися самому, знайти ту відповідь, яку ти вважаєш правильним. Такий спосіб перевірки розуміння формує у дітей психологічну готовність до ситуації вибору, яка вкрай потрібна в житті та може розглядатися як найважливіша складова ключових компетентностей. При цьому важливим є те, що до перевірки залучаються всі, а не частина учнів, як буває в умовах фронтальної роботи. Звичайно, хтось із школярів, замість того, щоб напружуватися та вибирати, підглядає відповідь у сусіда, - але ця можливість існує майже в будь-якому вигляді роботи в школі (так само, як і поза нею). При цьому слід врахувати, що подальші кроки в навчальній роботі обов'язково передбачають обговорення, зіставлення вибраних дітьми варіантів, аргументацію, дискусію. А це вже дуже далеко від простого вибору єдино правильного варіанту.

Для підсумкового визначення результатів компетентнісно орієнтованого навчання мови іврит пропонують роботу комплексного характеру, яка передбачає використання різних видів мовленнєвої діяльності: зазвичай це читання та перевірка розуміння прочитаного, вільне письмо про своє ставлення до змісту, сенсу тексту, а також виконання невеликих завдань на перевірку практичних мовних умінь. Найважливішою характеристикою такої роботи є те, що весь матеріал (в письмовому вигляді) дається учням для самостійного виконання. Їм треба осмислити його, розібратися в суті завдань, виконати їх, працюючи самостійно протягом уроку.

Зміст і спосіб організації такої перевірки з мови припускають, по суті, перевірку досягнень учнів у формуванні ключових компетентностей: володіння мовленням у практичних цілях, вміння самостійно працювати над вирішенням навчальних завдань, розподіляючи час виконання, перевіряючи, оцінюючи зроблене. Навіть якщо не враховувати ступеня складності самих завдань (вона зазвичай в межах розумного), то слід визнати, що успішне виконання учнями такого роду роботи вимагає істотного перегляду змісту, методів, форм навчання мови. Такі підходи до визначення результатів навчання дають можливість реально оцінювати його відповідність життєво важливим, ключовим компетентностям.

Таким чином, *сутність* компетентісно орієнтованого навчання мови іврит визначається необхідністю розвивати в учнів уміння комунікативного вживання всіх видів мовленнєвої діяльності.

Отже, визначені у ході дослідження положення дозволяють зробити висновки про те, що з огляду на компетентісний підхід до навчання процес контролю й оцінювання може вважатися ефективним за умови його спрямування на вироблення в учнів навичок *внутрішнього особистісного контролю* за допомогою *самоконтролю та самооцінювання, взаємоконтролю та взаємооцінювання*, оскільки саме за цих умов школярі зможуть усвідомлювати себе суб'єктом учіння та відповідати за результати та якість свого навчання. Але формування цих умінь теж потребує спеціально організованої роботи.

Вироблення вміння і навички *самоконтролю й самокорекції* є одним із провідних освітніх завдань на засадах особистісно зорієнтованого і компетентісного підходів, зокрема, навчання мови іврит у початковій школі, адже зумовлюють розвиток рефлексії, критичного мислення, самостійності з урахуванням індивідуальних вікових і психологічних особливостей особистості учня. Актуальність феноменального явища самоконтролю підтверджена численними дослідженнями фізіологів (Анохін П. К., Бернштейн Н. О., Соколов Є. Н.), психологів і психолінгвістів (Зимня І. О., Кітроська І. І., Мічуріна К. О.) тощо. Так підтверджено, що мозок не тільки надсилає «команди» про виконання дії, але й отримує інформацію про якість виконання «команди», в результаті чого формується так звана модель «акцент дії» (за Анохіним П. К.), здатна передбачити параметри майбутніх результатів певної дії та співвіднести їх з реальними. Таким чином, у процесі комунікативної діяльності учень здійснює саморегуляцію своєї діяльності. Тому під час формування вмінь і навичок вкрай необхідно забезпечити і підкріплення, і зворотній зв'язок.

Водночас формування й удосконалення самоконтролю закладена саме у педагогічному процесі, зокрема в активних діях учнів, що забезпечується такими факторами як контролюючі дії вчителя та розвиток в учнів власної внутрішньої програми дій. При цьому головний потенціал самоконтролю полягає в його використанні як інструмента підвищення мотивації та свідомості: допомогти учням оцінити свої сильні сторони, усвідомити свої слабкі сторони і більш ефективно організувати своє навчання.

Для забезпечення ефективної саморегуляції психологи виділяють такі необхідні *умови*: наявність еталону (зразка), здійснення співвіднесення виконаної дії з цим еталоном, прийняття рішення про збіг / не збіг виконаної дії з поданим еталоном, регулювання дії щодо перевіреного результату й констатація про співвіднесеність з еталоном із подальшою корекцією. В якості таких еталонів для порівняння можуть виступати *ключі*. На думку І. Д. Салістри, ефективність навчання підвищується, якщо «завдання розпочинається інструкцією та в той же час забезпечується ключами для самоконтролю», які в свою чергу мають бути простими, доступними та однозначними.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту нами було розроблено й апробовано найбільш розповсюджені типи ключів, які використовуються для самоконтролю у навчанні мов, а саме: *ключ-підказка* (декілька слів або словосполучень, іноді мовленнєва ситуація), *ключ-правило* (алгоритмічні правила-приписи), *ключ-модель* (зразок виконання певної операції, ілюстрація до правила-інструкції), *ключ-екстралінгвальний фактор* (картини, малюнки, відео фрагменти), *ключ-готова відповідь* (підказка).

Ключі для самоконтролю пред'являлися учням як в усній, так і в письмовій формі та мали відповідати таким вимогам: обов'язковість їх використання тільки після виконання відповідного завдання та можливість опори на ключі безпосередньо після виконання учнем завдання.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту підтвердили ефективність розроблених ключів для самоконтролю як засобів оптимізації й інтенсифікації процесу формування вмінь самоконтролю та самокорекції на уроках івриту в початковій школі, що спряло підвищенню мотивації, якості іншомовної мовленнєвої діяльності учнів, зменшенню недоліків і помилок в усному та писемному мовленні, виробленню вмінь адекватно оцінювати власні результати та планувати подальші кроки для особистісного росту.

Під час розроблення проблеми науково-методичного забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з мови іврит на засадах компетентісного підходу, зокрема у ході конструювання підручників і посібників для учнів 3 і 4 класів перед нами постало ключове питання: *яке саме місце в підручниках і посібниках посідає процес оцінювання, що застосовується як з метою перевірки засвоєного, так і заради корекції знань?*

Анкетування вчителів, батьків та аналіз діючих підручників з мови іврит для 3-4 класів виявив не розробленість проблеми оцінювання: переважна кількість респондентів зазначила відсутність у підручниках завдань для контролю, корекції та оцінювання навчальних досягнень

учнів, лише в окремих випадках зустрічаються тексти та завдання для проведення диктантів. Бесіди з учнями підтвердили їхню неспроможність самостійно виконувати завдання підручника, а контрольні зрізи – низький рівень сформованості предметних компетентностей.

У результаті наукових розвідок і здійснення експериментальної діяльності ми виділили основні цілі, функції, типи оцінювання, ступінь його деталізації в підручниках/посібниках як для вчителя, так і для учнів, а також типи вимірювань і завдань для контролю та корекції набутих знань і рівнів сформованості предметних компетентностей.

Виходячи з проміжних результатів дослідження можна зазначити, по-перше, важливість зворотного зв'язку між оцінюванням знань й умінь і навчальними цілями як навчального процесу в цілому, так і відповідного розділу або теми, по-друге – відповідність змісту оцінювання завданням підручника/посібника.

Також у процесі розроблення компетентнісно орієнтованих підручників і посібників необхідно враховувати не лише загальновідомі функції оцінювання – орієнтація, регулювання, сертифікація, що пов'язані з об'єктами навчання і видами рецептивної, пізнавальної, практичної та поведінкової діяльності учнів, а й непрямі функції, зокрема зміцнення впевненості у собі, виховання самостійності, інтеграція знань тощо.

**Висновки.** Під час дослідження ми дійшли таких висновків: для реалізації компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання мови іврит у 3-4 класах у процесі створення підручників і посібників необхідно включати до їх складу спеціальні розділи, присвячені оцінюванню, що мають відповідати розглянутим темам і навчальним завданням; у підручниках має бути чітко представлено теми та критерії оцінювання, адже це сприяє значному підвищенню успішності учнів. Контрольні вправи та завдання у підручниках і посібниках варто розташовувати від простого до складного, відповідно позначаючи рівень їх складності. В даних підручниках і посібниках мають бути представлено завдання для перевірки практичних навичок, умінь використовувати набуті знання у реальних життєвих ситуаціях, у тому числі інтегративних, умінь реалізовувати власні творчі проекти, користуватися аналітичними та синтетичними прийомами мислення.

Необхідною складовою таких підручників і посібників мають стати також вправи та завдання для здійснення орієнтаційного (прогностичного), діагностичного, формувального, випереджувального та підсумкового типів оцінювання. Для цього у підручниках/посібниках мають бути завдання для оцінювання набутого досвіду з урахуванням просування вперед, вправи на практичне застосування, наведення прикладів правильного виконання вправ, наведення окремо розташованих відповідей до вправ. Тексти до завдань мають заохочувати учнів до роботи. Підручник/посібник має пропонувати учням додаткові вправи та завдання як для поглибленого вивчення, так і на допомогу слабким учням. Також доцільно включати матеріал для підготовки до підсумкового оцінювання. Обов'язковою складовою компетентнісно орієнтованих підручників мають бути також завдання для самооцінювання, що формуватимуть навички самоконтролю та самокорекції, й стимулюватимуть подальший розвиток учнів.

Об'єктивне оцінювання має керуватися результатами вимірювання як рівня відставання (розриву), так і абсолютного рівня сформованості предметних компетентностей. Так, наприклад, для вимірювання ступеня відставання/корекції знань та набутих умінь можна запропонувати попередні та заключні завдання/тести до певного навчального розділу/теми, оцінювання рівня просування учнів за певний період часу, два тести/дві контрольні роботи, розведені в часі, між якими проведено корекцію знань та умінь, а для вимірювання абсолютного рівня знань – тестові завдання для визначення рівня підготовки, систему з 8-10 завдань однакової складності на одну й ту саму тему, з яких учні повинні успішно виконати щонайменше 6-8, підсумкове оцінювання тощо.

Результати апробації розроблених завдань для оцінювання в експериментальному навчанні мови іврит у 3-4 класах засвідчили: в експериментальних групах загальний рівень успішності підвищився на 22 %, мотивація до вивчення предмету зросла на 34 %, середній показник сформованості вмінь аудіювання мовою іврит підвищився на 28 %, діалогічного мовлення – на 32 %, монологічного мовлення – на 27 %, читання – на 23 %, письма – на 20 %; знання та навички з мови – на 21 %. Це підтвердило ефективність та дієвість запропонованих завдань та необхідність включення їх до структури підручників і посібників.

Отже, проблема оцінювання потребує подальшого ретельного розроблення, має посідати почесне місце у підручниках/посібниках і бути невід'ємною складовою у компетентнісно орієнтованому навчанні мови іврит у 3-4 класах шкіл із навчанням українською мовою та наступних етапах.

Результати наукового дослідження було застосовано до розроблення орієнтованих вимог до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи (додаток до

наказу МОН України від 19.08.2016 № 1009), рукописів підручників і зошитів для контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів із мови іврит для 3 та 4 класів із навчанням українською мовою навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Проблема становлення національної системи педагогічних вимірювань / В. С. Аванесов // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. - № 1. – 2008. С. 38-42.
2. Аванесов В. С. Тест как педагогическая система / В. А. Аванесов // Педагогические измерения. – 2007. - № 2. – С. 33-56. [Электронный ресурс] : <http://testolog.narod.ru/Theory57.html>
3. Бакуліна Н. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів з мови іврит як другої у початковій школі України [Електронний ресурс] / Наталія Валеріївна Бакуліна // Іврит, література та культура : зб. наук. пр. за матеріалами міжнар. наук. конф., 24–26 чер. 2014 р., Беер-Шева, Ізраїль. – Режим доступу : [https://dl.dropboxusercontent.com/u/780585/Abstracts2014\\_pdfs/Bakulina.Nataliia\\_PED\\_Revised.pdf](https://dl.dropboxusercontent.com/u/780585/Abstracts2014_pdfs/Bakulina.Nataliia_PED_Revised.pdf) - Назва з екрану.
4. Бакуліна Н. В. «Ключ» як засіб інтенсифікації процесу формування вмінь самоконтролю та самокорекції у навчанні мови іврит / Бакуліна Наталія Валеріївна // Анотовані результати науково-дослідної роботи Ін-ту педагогіки НАПН України за 2015 р. : тези доп. – К., 2015. – 336 с. – С. 222– 224.
5. Бакуліна Н. В. Місце оцінювання учнів у компетентнісно орієнтованих підручниках і посібниках з мови іврит для 3 і 4 класів / Бакуліна Наталія Валеріївна // Анотовані результати науково-дослідної роботи Ін-ту педагогіки НАПН України за 2016 р. : тези доп. – К., 2016. – 260 с. – С. 174– 176.
6. Балыхина Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного) / Т. М. Балыхина. – 3-е изд. – М. : Русский язык. Курсы, 2009. – 2009. – 240 с.
7. Балыхина Т. М., Румянцева Н. М., Чельшкова Н. М. Педагогический контроль и тестирование по русскому языку как иностранному: история, опыт, проблемы // Тестирование в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы. – М., 2003. – С.18-33.
8. Барышникова Е. Н., Ельникова С. И. Методика проведения тестирования и оценивания результатов тестирования в рамках единой государственной системы // Тестирование в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы. – М., 2003. – С.91-97.
9. Гудзик І. П. Оцінювання результатів навчання у школах України // Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – К. : Юніверс, 2001. – 100 с. – С. 93-99.
10. Гудзик І. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения). – Черновцы : Издательский дом «Букрек», 2007. – 496 с. – с.133-139.
11. Дейвід Гопкінз. Оцінювання для розвитку школи. Переклад з англ. Галини Вець. – Львів : Літопис, 2003. – 256 с.
12. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу : монографія / О. Я. Савченко, М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 192 с.
13. Дорошенко Ю. О., Ротаєнко П. А. Достоірність комп'ютерного тестування: Навчально-методичний посібник / За ред. Ю. О. Дорошенка. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 176 с.
14. Дюканова Н. М. Проблема застосування тестів під час вивчення іноземної мови / Н. М. Дюканова // Нові технології навчання. – К., 2007. – Вип. 46. – С. 26-31.
15. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Відділ сучасних мов, Страсбург. – К. : Ленвіт, 2003. – 262 с.
16. Закон України «Про освіту». – [Електронний ресурс] : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
17. Зельман Марк. Національне оцінювання навчальних досягнень учнів (досвід США) / Марк Зельман // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. - № 9. – 2008. С. 24-29.
18. Как разработать и внедрить устойчивую программу многоязычного образования : руководство для разработчиков и менеджеров программ многоязычного образования. / А. Стоянова, М. Глушкова. – Бишкек, 2016. – 243 с. – с. 127-132.
19. Колода С. А. Возможности использования тестирования в методике обучения ивриту студентов языковых вузов // Язык иврит: исследование и преподавание : зб. статей



- Восьмой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике, Вып. 6. – М., 2002. – 256 с. – С. 246-254.
20. Кондракова Ю. Н., Марьянчик Е. Б. Проведение экзаменов по современному ивриту. Методические рекомендации. – Москва : ГБОУ ВПО «Государственная классическая академия им. Маймонида», 2012. – 25 с.
21. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 1-2 класів : посібник / О. Я. Савченко, М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 160 с.
22. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 3-4 класів : посібник / О. Я. Савченко, М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 310 с.
23. Концепція «Нова українська школа». – [Електронний ресурс] : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepziya.pdf>
24. Короткий текстологічний словник-довідник / Упоряд. Л. Т. Коваленко. – К. : Грамота, 2008. – 160 с.
25. Ландсман В. А. Організація зовнішнього стандартизованого оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. А. Ландсман. – Харків, 2005. – 20 с.
26. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навчально-методичний посібник / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай [та ін. ] ; за наук. ред. В. Г. Редька – К. : Педагогічна думка, 2013. – 360 с.
27. Марцева Л. А. Розробка тестових завдань та їх роль в оцінюванні успішності учнів / Л. А. Марцева // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. - № 6-7. – 2007. С. 75-77.
28. Марьянчик Е. Б. Компьютеризация процесса отработки материала и оценки знаний студента: проблемы и перспективы. // Образовательные ресурсы и технологии : сетевой научный журнал, № 3' (6) 2014 : Москва : Московский университет им. С. Ю. Витте. – 95 с. – С. 12-18.
29. Ніколаєва С. Ю. Контроль у навчанні іноземних мов і культур / С. Ю. Ніколаєва // Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с. – С. 154-174.
30. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : Монографія / За ред. Ляшенко О. І. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 160 с.
31. Орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. – [Електронний ресурс] : <http://old.mon.gov.ua/tu/about-ministry/normative/6026->
32. Переверзев В. Ю. Критериально-ориентированное тестирование. – М., 2003.
33. Прикладная педагогическая психология. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 416 с. – 366-396.
34. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с.
35. Равен Джон. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396.
36. Управление качеством образования : Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 448 с.
37. Феллер М. Д., Полтерах Ю. Л. Как обеспечить объективность оценки? // Вестник высшей школы, 1986. - №5. – С. 29-36.
38. Фігурська Л. В. Технологія конструювання педагогічних тестів: науково-методологічні основи / Л. В. Фігурська // Удосконалення змісту й технологій оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до Європейської асоціації якісної освіти. – Тернопіль, 2007. – С. 127-133.
39. Цатаурова И. А., Балуян С. Р. Тестирование устной коммуникации. – М., 2004.
40. Шипицо Л. В. Контроль устной речи (на начальном этапе обучения). – М., 1985.
41. Шор Л. К вопросу о систематической оценке знаний студентов // Язык иврит и его преподавание : сб. статей Восьмой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике, Вып. 4. – М., 2001. – 80 с. – С. 72-76.
42. Шукин А. Н. Языковой портфель как средство самооценки учащимися достигнутого уровня владения языком // Содержание и формы самостоятельной работы при обучении РКИ / Под ред. А. Н. Шукина. – М., 2008.
43. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Пер. з французької Марини Марченко. – К. : К.І.С., 2001. – 352 с.