

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ**

**ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ
ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА
ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ**

Колективна монографія

**Київ
Педагогічна думка
2012**

УДК 373.3.091.26/.27

ББК 74.202.5

Д44

*Рекомендована до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 9 від 27 вересня 2012 р.).*

Рецензенти:

Бойченко Т.Є., кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи-директор НДІ ППО УМО НАПН України.

Д44 **Дидактико-**методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія/ Савченко О.Я., Бібік Н.М., Байбара Т.М., Вашуленко О.В., Коваль Н.С., Онопрієнко О.В., Пономарьова К.І., Прищепа О.Ю. — К.: Педагогічна думка, 2012. — с.

ISBN 978-966-644-297-3

У монографії розглядаються стан проблеми дослідження в історичній ретроспективі, ґрунтовно охарактеризовано базові поняття контролю і оцінювання; теорія і практика компетентнісного підходу на дидактичному і методичному рівнях; інноваційні форми контролю (тестування, портфоліо), методика державної підсумкової атестації; зарубіжний досвід контролю і оцінювання.

Книгу адресовано науковцям, методистам, викладачам, вчителям, студентам педагогічних факультетів.

УДК 373.3.091.26/.27

ББК 74.202.5

© Інститут педагогіки НАПН України,
2012

ISBN 978-966-644-297-3

© Педагогічна думка, 2012

ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ 1. Теоретичні засади контрольно-оцінювальної діяльності вчителя початкової школи	6
1.1. Ретроспективний аналіз стану проблеми контролю й оцінювання успішності учнів (період радянської школи). <i>Савченко О. Я.</i>	6
1.2. Концептуальні підходи і нормативне забезпечення контрольно-оцінювальної діяльності вчителів початкової школи в умовах державного суверенітету України. <i>Савченко О. Я.</i>	14
1.3. Дидактико-методичні вимоги до організації контрольно-оцінювальної діяльності вчителя. <i>Савченко О. Я.</i>	26
1.4. Дидактичні вимоги до реалізації компетентнісного підходу в початковій ланці освіти. <i>Байбара Т. М.</i>	36
1.5. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. <i>Бібік Н. М.</i>	46
1.6. Учніське портфоліо як форма контролю й оцінювання навчальних досягнень учня. <i>Онопрієнко О. В.</i>	53
1.7. Вимірювання освітніх результатів початкової освіти: досвід міжнародних порівняльних досліджень. <i>Бібік Н. М.</i>	59
Розділ 2. Методика контролю і оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу	63
2.1. Контроль і оцінювання усних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів. <i>Пономарьова К. І.</i>	63
2.2. Контроль і оцінювання писемного мовлення молодших школярів. <i>Прищепя О. Ю.</i>	79
2.3. Дидактико-методичне забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з природознавчої складової курсу «Я і Україна». <i>Байбара Т. М.</i>	92
2.4. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів з математики. <i>Онопрієнко О. В.</i>	117
2.5. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів з основ здоров'я. <i>Коваль Н. С.</i>	135
2.6. Державна підсумкова атестація: особливості конструювання змісту, методика контролю й оцінювання. <i>Ващуленко О. В., Онопрієнко О. В., Пономарьова К. І.</i>	154
Короткий термінологічний словник. <i>Савченко О. Я.</i>	180
Рекомендована література.	183

ВСТУП

Контрольно-оцінювальна діяльність учителя початкової школи за останнє десятиріччя набула особливої актуальності і гостроти як у теорії, так і на практиці. Це зумовлено кількома чинниками.

По-перше, зміною методологічної парадигми освіти, що виявляється в утвердженні в шкільній освіті ідей гуманізації і демократизації навчально-виховного процесу і, відповідно, зосередження на особистісних аспектах його організації, у тому числі, контролі й оцінюванні. Це є досить складним процесом, оскільки сутність змін залишається продекларованою. «Вектор шкільної освіти, спрямовуючись у площину цінностей особистісного розвитку, варіативності і відкритості школи, зумовлює принципovu необхідність переосмислення усіх факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу, змісту, методів, форм навчання і виховання, системи контролю і оцінювання, управлінських рішень, взаємовідповідальності учасників навчально-виховного процесу¹».

По-друге, посилення ролі особистісного чинника зумовило переосмислення змісту і питомої ваги індивідуального компонента як безпосередньо у процесі засвоєння навчального матеріалу, так і в контролі й оцінюванні навчальних результатів. Зміни у змісті і методиках навчання постали для вчителів очевиднішими, ніж у контрольно-оцінювальній діяльності. На жаль, вони відбувалися неузгоджено в часі і недостатньо підкріплені професійною підготовкою фахівців. Так, перехід до 12-бальної системи оцінювання розпочато в 1999 році, Державний стандарт початкової освіти затверджено в 2000 році, а Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа) — в 2001 році.

Після доопрацювання Державного стандарту і прийняття типової програми (2006) було доопрацьовано і «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (2008). Утім, видання підручників, суттєво доопрацьованих, не було здійснене за відсутності фінансування. Навчання здійснювалося за старими підручниками, а знання учнів контролювалися за оновленою системою оцінювання. Тож є всі підстави стверджувати, що у розв'язанні вкрай важливої і назрілої проблеми — впровадження нової системи оцінювання — не було витримано педагогічно обґрунтованої послідовності змін, бракувало випереджувального наукового підґрунтя і перепідготовки кадрів. Основними аргументами запровадження нової системи постали — соціально-педагогічна потреба модернізації і зарубіжний досвід багатобального оцінювання в освітніх системах розвинених країн.

¹ Див.: Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) [Текст] // Моделі розвитку сучасної української школи. — К. : СПД Богданова, 2007. — 240 с. — С. 220.

Щодо контрольно-оцінювальної діяльності вчителів, то потреба системних, взаємопов'язаних змін у всій шкільній освіті є особливо важливою, оскільки об'єкти, функції контролю, критерії оцінювання мають безпосередньо залежати від цілей навчання, Державного стандарту, змісту, обсягу, тривалості вивчення матеріалу і віку учнів. Отже, кожна з інновацій у загальній середній освіті має узгоджуватися зі змінами в усій системі, оскільки результативність їх впровадження, як засвідчує практика, значною мірою залежить саме від міри узгодженості і випереджувальної підготовки кадрів.

По-третє. Побудова контролю і оцінювання на основі позитивного принципу, що передбачає, передусім, урахування рівня досягнень учнів, а не ступеня їхніх невдач, зумовила потребу подолання суперечностей між ідеями гуманістичної особистісно зорієнтованої парадигми освіти й уніфікацією вимог, визначених Державним стандартом для всіх школярів. Для початкової школи це має виняткове значення, адже молодші школярі саме тут мають достатньою мірою оволодіти всіма загальнонавчальними вміннями й навичками, без яких подальше успішне навчання стає неможливим. Досвід показує, що учні, які завершують навчання з досягненнями на початковому рівні, як правило, не спроможні виконувати вимоги програм п'ятого класу.

По-четверте. Дослідження проблеми контрольно-оцінювальної діяльності мають зменшити розрив між наявним досвідом оцінювання в межах 12-бальної системи і необхідністю її удосконалення відповідно до змін у змісті і структурі навчальних програм на засадах компетентнісного підходу, які позначалися з 2006 року.

Дослідження, здійснене науковцями лабораторії початкової освіти, мало на меті системно, науково обґрунтовано висвітлити найважливіші питання проблеми контрольно-оцінювальної діяльності вчителя, які стосуються дидактичних і методичних аспектів.

У монографії розглядаються стан проблеми дослідження в історичній ретроспективі, ґрунтовно схарактеризовано базові поняття контролю і оцінювання; теорія і практика компетентнісного підходу на дидактичному і методичному оцінювання; інноваційні форми контролю (тестування, портфоліо), методика державної підсумкової атестації; зарубіжний досвід контролю і оцінювання.

Книгу адресовано науковцям, методистам, викладачам, учителям, студентам педагогічних факультетів.

*О. Я. Савченко,
науковий редактор*

РОЗДІЛ 1

Теоретичні засади контрольно-оцінювальної діяльності вчителя початкової школи

1.1. Ретроспективний аналіз стану проблеми контролю й оцінювання успішності учнів (період радянської школи)

О. Я. САВЧЕНКО, головний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

В історії дидактики проблемі контролю й оцінювання успішності учнів належить особливе місце, адже на здійсненні цієї функції учителем чітко позначаються ідеологія освіти, цілі навчання і виховання у конкретний період розвитку держави, ставлення суспільства, педагогічної науки до цінностей дитинства.

Звернемося до найпомітніших подій в історії шкільництва радянського часу, які стосуються проблеми дослідження.

Роль контролю і оцінювання успішності учнів виходить далеко за межі проведення на уроці етапів перевірки виконання завдань і виставлення учням оцінок. Найтіснішим чином цей процес пов'язаний з розвитком соціальних й інтелектуальних якостей учнів, їхнім ставленням до навчання, праці в цілому. У минулому столітті за радянського періоду саме успішність у школі здебільшого чітко визначала подальшу долю людини, впливала на оцінки з поведінки, характеристики учнів.

У 20-х роках ХХ століття у вирі революційного зламу старої системи освіти визначальним документом для проведення змін була «Декларація про єдину трудову школу» (1918). У ній, зокрема, йшлося про те, що дитина має активно пізнавати світ, трудитися, вчитися, гуляючи, колекціонуючи, малюючи, фотографуючи, моделюючи, спостерігаючи за рослинами і тваринами, вирощуючи і доглядаючи за ними та ін. У «Декларації» були яскраво змальовані мрії нової педагогіки про розвиток дитячої особистості, які різко суперечили можливостям оточуючої дійсності.

У 1923 році, як відомо, було прийнято комплексні програми, за якими у початковій школі зникла предметна система. Навчання і виховання учнів «зливалось» шляхом викладання комплексних програм, наприклад: «Знайомство із школою», «Жовтнева революція», «Початок весняних робіт» та ін.

Кожну тему треба було розглядати у трьох ракурсах: природа, праця, суспільство. Протягом цих років педагоги захоплювалися методом проєктів, які переважно були присвячені громадській роботі, а базові знання і уміння (читати, рахувати, писати) засвоювались учнями у процесі такої діяльності. Тож не дивно, що значна кількість дітей, закінчуючи початкову школу, не оволодівала цими вміннями.

У 1918 році постановою наркома Радянської Росії А. В. Луначарського було скасовано існуючу до революції 12-бальну систему оцінювання знань і поведінки (в кадетських корпусах і жіночих гімназіях). Ця система охоплювала такі характеристики: «12» — відмінно, «11» — надто добре, «10» — дуже добре, «9—8» — добре, «7» — досить добре, «6» — задовільно, «5—1» — слабо. Водночас у Російській імперії, а також в Україні, яка входила до її складу, у масовій школі використовувалася 5-бальна система оцінювання.

За комплексною системою, лабораторно-бригадним і методом проєктів класно-урочна підготовка відмінялась, індивідуальний облік і оцінювання засвоєння знань не проводилися. Засобами перевірки були періодичні бесіди з учнями, усні і письмові доповіді, розповіді про прочитані книги. Велике значення надавалося самоконтролю.

У цей час поширювалися тестові завдання, які вважалися ефективною формою самоперевірки. Поряд з позитивними рисами такої методики, навчання без індивідуальних оцінок негативно позначилось на якості знань, дисципліні, ставленні учнів до школи.

Протягом 20—30 років науковцями було опубліковано низку праць з проблем вимірювання шкільної успішності. Наприклад, А. Мандрикою («Вимір шкільної успішності», 1927); Г. Костюком («Про порівняльну вартість зорового та слухового тестування успішності учнів», «До питання про порівняльну оцінку тестових форм» та ін.). Однак, у масовій школі переведення учнів з класу в клас відбувалося за відгуками педагогічної ради. Оцінки продовжували вважати буржуазною формою авторитарного суспільства, педагогіка почала відходити від потреб дитячої особистості, вивчення її психології. Увага зосереджувалася на вивченні колективу як основної форми дитячого життя («Через колектив, силами колективу й для колективу [4] »).

Після відомих постанов ЦК ВКП (б) «Про початкову та середню школу» (1931), «Про навчальні програми та режим роботи в початковій та середній школі» (1932) в Україні настійно запроваджується політехнізація школи, ставиться завдання забезпечити в усіх школах високу якість

навчання. У цей час вводиться новий зміст навчання і нова система оцінювання. Нові програми, створені комісіями науковців з Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) та інших установ, були дуже перевантаженими, вкрай політизованими, у них нечітко визначалися вимоги до засвоєння знань, умінь і навичок, не було унормоване здійснення вчителями контролю і оцінювання.

У зв'язку з великою потребою країни у кваліфікованих кадрах, а також з утвердженням адміністративно-командної системи, тотальним контролем за життям країни і кожного громадянина, із середини 30-х років ХХ ст. помітним стає курс на «академічний» розвиток школи, а боротьбу за високу якість знань визначено як основне завдання теорії і практики.

Саме тому надавалася значна увага дисципліні, контролю і оцінюванню знань учнів. Зокрема, вводилося п'ять рівнів оцінок у вигляді словесних суджень: «дуже добре», «добре», «посередньо», «погано», «дуже погано», всіляко заохочувалося змагання шкіл, кожного учня за відмінні і добрі оцінки.

В Україні у 1935 році вийшов наказ наркома освіти В. П. Затонського «Про оцінку успішності учнів», яким запроваджувалася в усіх школах республіки єдина загальнодержавська п'ятиступенева система успішності учнів.

У 1944 році було прийняте урядове рішення про заміну словесної системи оцінювання успішності учнів бальною: «5» — дуже добре, «4» — добре, «3» — посередньо, «2» — погано, «1» — дуже погано.

У 1944 р. було запроваджено вступ дітей до початкової школи з 7-ми років (раніше було з 8-ми), з'явилися праці дидактів щодо особливостей роботи вчителя з молодшими школярами, де значну увагу приділено контролю знань, умінь і навичок, подоланню другорічництва, що тоді було великою проблемою як у міських, так і сільських школах.

За інструкцією МО СРСР визначалися загальні вказівки для вчителів щодо виставлення оцінок у балах.

Зазначена система оцінювання успішності учнів діяла в українській шкільній освіті (як і в інших країнах колишнього СРСР) до кінця ХХ ст. Однак, це не означає, що її функціонування задовольняло потреби розвитку школи.

Час від часу у педагогічній пресі з'являлися матеріали про пошуки науковців і практиків щодо удосконалення чинної системи оцінювання. Нагадаємо про досить поширену наприкінці 60-х — початку 70-х років ХХ ст. методика поурочного контролю і оцінювання знань учнів (увійшов в історію педагогіки як Ліпецький досвід) шляхом використання «*поурочного бала*», яким сумарно оцінювалась успішність окремих учнів за кожним видом навчальної роботи на уроці. Поряд з позитивним впливом на піднесення активності дітей у навчанні за такою методикою спрощено формувалася пізнавальна мотивація учіння, адже школярі змагалися між

собою за оцінки, підраховали в кінці уроку набрані бали, а не прагнули зосереджено вникнути у навчальний процес. Через кілька років інтерес учителів до цієї методики зник.

До середини 80-х років ХХ ст., як відомо, функціонував лише один тип початкової школи — 4-річна. Науковим підсумком цього етапу щодо методики контролю і оцінювання у початковій школі ми вважаємо праці Б. П. Єсіпова і М. І. Мельникова. Так, Б. П. Єсіпов функціями контролю вважав усебічне вивчення учнів, динаміку їхньої успішності, відзначав, що контроль має бути регулярним, викликати інтерес, а діти повинні допомагати одне одному та ін.

У 70-х роках у процесі переходу до 3-річної початкової школи значних змін зазнала контроль-оцінювальна діяльність учителя.

У нових програмах уперше було визначено вимоги для кожного класу і предмета, а саме: *що учні мають знати і що мають вміти*. Це слугувало для вчителів і методистів загальним орієнтиром у розробленні змісту підсумкових (за червтями і за навчальним роком) контрольних робіт з мови і математики, які друкувались у журналах «Начальная школа» (СРСР) і «Початкова школа», що був заснований в Україні у 1969 році.

Стосовно оцінювання результатів учнівської праці вчителі повинні були виставляти бали за вимогами положення «Примерные нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся», які були затверджені Міністерством освіти СРСР, і підлягали виконанню у кожній республіці.

Загальною тенденцією застосування вимог до контролю і оцінювання успішності учнів було нарощування формалізму і процентоманії, коли основним критерієм якості роботи школи вважалася кількість учнів, які вчилися на «5» і «4».

Такий стан шкільної практики турбував творчих учителів і науковців. Значну увагу цій справі приділяв у своїх публікаціях В. О. Сухомлинський. Він неодноразово писав про необхідність гуманізації оцінювання, зв'язку контролю і оцінювання з мотивацією учіння, врахування при цьому ставлення дітей до навчання. «З перших днів шкільного життя, — писав Василь Олександрович, — на тернистому шляху учіння перед дитиною з'являється ідол — оцінка. Для однієї дитини він добрий, поблажливий, для іншої — жорстокий, безжальний, невмолимий. Чому це так, чому одного він захищає, а іншого — тиранить, — дітям незрозуміло. Адже не може 7-річна дитина зрозуміти залежність оцінки своєї праці, від особистих зусиль — для неї це поки що недосяжне. Вона прагне задовольнити або кінець-кінцем — обманути ідола і поступово звекає вчитися не для особистої радості, а для оцінки [8, 65] ».

Педагог з тривогою писав, що часто вчитель про розумові здібності дітей судить лише на основі оцінок. «Оцінкам, які дістає учень, надається моральний смисл; про моральне обличчя дитини учитель часто робить висновок на основі оцінок [9, 442] ». За переконанням Сухомлинського,

«оцінки повинні відбивати фактичний рівень знань, але поряд з цим враховувати зусилля учня. Якщо, наприклад, учень працював ретельно, старанно, але добивався поки що оцінки «3», учитель поряд з оцінкою пише: «Працював сумлінно». Аналогічна словесна оцінка працелюбності дається і під час усного опитування. Якщо учень ціною незначної праці легко дістав за свої знання оцінку «4», це також відбивається в характеристиці роботи. Учитель, наприклад, говорить або пише: «Працював недостатньо, міг би досягти кращих результатів [9, 125]».

Протягом 80-х років у статтях учителів і науковців критично відзначалося, що процес навчання і контролю у школі вимагає суттєвих змін. Так, у роботі В. М. Полонського «Оценка знаний школьников» (М., 1981) підкреслювалося, що правильне застосування методів перевірки і оцінювання належить до найбільш складних питань у викладанні. На практиці спостерігається безсистемність контролю, значна суб'єктивність в оцінюванні навіть однієї роботи різними вчителями. Оцінювання залишається у багатьох випадках каральним засобом. Саме тому потребує удосконалення вся система контролю і оцінювання, і, з огляду на це, слід орієнтуватися на зіставлення мети і результату, враховувати індивідуальні особливості учнів [6].

Відомий російський дидакт І. Я. Лернер звернувся до аналізу цілей шкільної освіти, щоб визначити зв'язок між видами засвоюваних знань і критеріями їх засвоєння та організацію контролю. Він писав про те, що не можна правильно перевірити результати навчання, якщо чітко не встановлено, які якості знань мають бути в учнів сформовані (правильність, міцність, свідомість, гнучкість) і на якому етапі [3].

Упродовж 80—90-х років ХХ ст. з'явилося чимало публікацій, у яких чинна система контролю і оцінювання піддавалася значній критиці (Амонашвілі Ш. О., Бабанський Ю. К., Лисенкова С. М., Рябцева С. Л., Паламарчук В. Ф., Скрипченко Н. Ф., Скрипченко О. В., Савченко О. Я., Шаталов В. Ф. та ін.).

До недоліків діючої системи контролю відносили: переважання репродуктивного, одноманітного способу перевірки, за яким контроль відбувався, як правило, лише під час перевірки домашніх завдань, нерациональне витрачання часу уроку, обмеження індивідуального підходу у перевірці і оцінюванні, безсистемність у накопиченні оцінок, залякування учнів «двійками», значна суб'єктивність педагогів в оцінюванні навіть письмових робіт.

Особливе невдоволення вчителів і вчених викликало звуження інтервалу оцінок. П'ятибальна шкала ставала по суті трьохбальною, бо використовувалися, як правило, лише оцінки «5», «4», «3». Оцінювання виконувало функцію тиску на учнів, особливо це спостерігалось у роботі з молодшими школярами.

Загальний стан навчання і виховання школярів, як відзначалося у спеціальних дослідженнях 80-х років ХХ ст., вимагав суттєвого удоскона-

лення. Зокрема, підкреслювалася потреба на науковому рівні вивчити і визначити обґрунтовані вимоги до рівня знань і умінь школярів. З цією метою в АПН СРСР було створено в Інституті змісту і методів лабораторію з вивчення якості ЗУН учнів. Розглядаючи категорію «якість знань» з психолого-дидактичних позицій, вчені використовували рівневий підхід, за яким якість навчальних результатів характеризувалась за трьома рівнями (групами): предметно-змістовий (повнота, узагальненість, системність), змістовно-діяльнісний (міцність, мобільність, дієвість), змістовно-особистісний (активність, самостійність, продуктивність, гнучкість, критичність, усталеність, глибина мислення) [10].

Протягом 80-х років в Україні проводилося систематичне масове вивчення рівня знань, умінь і навичок учнів 1—3 класів. Воно здійснювалося за завданням МНО УРСР силами науковців лабораторії початкової освіти спільно з провідними методистами ОІУ вчителів, під керівництвом М. В. Богдановича, завідувача лабораторією. З метою об'єктивності здобуття даних перевіркою охоплювалися всі початкові класи району, а оцінювання здійснювалося за певною методикою (критерії добору контрольних текстів, схема аналізу і підрахунку результатів). Здобуті дані ставали об'єктом розгляду на Колегіях МНО УРСР, детально висвітлювалися у журналі «Початкова школа», обговорювалися на серпневих конференціях учителів [5; 7].

На основі систематичного вивчення якості ЗУН молодших школярів науковцями спільно з методистами МНО були підготовлені «Критерії та норми оцінювання знань, умінь і навичок молодших школярів», у яких детально за предметами подано відповідні рекомендації [2].

У 1984 р. за постановою ЦК КПРС «Основні напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи» було зроблено спробу вивести школу з кризи. Зокрема, з 1986 р. розпочалося навчання у початкових класах з шестирічного віку, а середня загальноосвітня школа ставала 11-річною. На виконання реформи передбачалося викорінення з шкільної практики формалізму і процентоманії, лібералізму в оцінюванні знань і поведінки учнів.

Зниження віку початку навчання дітей у першому класі зумовило значну увагу вчителів і науковців до проблеми контролю і оцінювання успішності учнів. Прагнучи оновлення в діяльності школи, вчителі зверталися до праць педагогів-новаторів, які у своєму маніфесті «Педагогіка співробітництва» (1986) пояснюючи потребу змін, рекомендували використовувати надбання гуманістичної педагогіки, ідеї вільного виховання дитячої особистості, вимагали демократизації, гласності в оцінці діяльності школи, поваги до учнів тощо. Нагадаємо, що серед активних учасників нового руху були українські педагоги М. П. Гузик, О. А. Захаренко, В. Ф. Шаталов, М. М. Палтишев. До речі, саме Віктор Федорович Шаталов ідею учнівських успіхів зробив центральною у своїй методиці. Про нову систему навчання

(за опорними сигналами, опорними конспектами) і оцінювання він написав у книгах «Куда и как исчезли тройки», «Учиться победно» та ін.

У роботах Ш. О. Амонашвілі на матеріалах експериментально-педагогічних досліджень у початкових класах, переважно з 6-річними першокласниками, розкривалася потреба гуманізації та індивідуалізації оцінювальної діяльності вчителя. Педагог закликав учителів навчати молодших школярів без двійок (він образно писав, що «двійки — милиці кульгавої педагогіки»), користуватись оцінювальними судженнями, які стимулюють виховний і розвивальний вплив навчання. Ш. Амонашвілі в своїй експериментальній школі (м. Тбілісі, СШ № 1) запропонував, щоб діти звітувалися за своє навчання перед учителями і батьками творчими результатами своєї роботи (розповідями, малюнками, саморобками, самостійно розв'язаними задачами), які вміщувалися у пакети для батьків. (З нашого погляду, це нагадує сучасні форми контролю — навчальні портфоліо, папки досягнень.) Було встановлено, що в результаті експериментального навчання зростала активність дітей, їхній пізнавальний інтерес, бажання вчитися, спілкуватися у навчальних ситуаціях, вільно вибирати завдання [1].

У цей період відбувалися вагомні позитивні зрушення в розвитку української початкової освіти: активний перехід на 4-річний термін навчання, створення нових підручників і посібників з української мови, читання, математики, ознайомлення з навколишнім (Богданович М. В., Скрипченко Н. Ф., Вашуленко М. С., Гудзик І. П., Савченко О. Я., Кочина Л. П., Бібік Н. М., Коваль Н. С., Хорошковська О. Н., Нарочна Л. К. та ін.). Однак, методологічні і теоретичні засади добору змісту і підручникотворення суттєво не змінилися. Наприкінці 80-х років усе частіше в педагогічній пресі і на конференціях поставали питання повороту школи до демократизації, справжньої перебудови її змісту і виховання учнів у душі національної гуманістичної освіти, вільної від класового підходу, авторитарної педагогіки.

Потребувала вдосконалення і діяльність вчителів щодо контролю і оцінювання. Поєднання оновлених наукових і управлінських підходів в удосконаленні цієї діяльності знайшло відображення у нових рекомендаціях: «Єдині вимоги до усного і писемного мовлення, проведення письмових робіт і перевірки зошитів у початкових класах. Критерії, норми оцінювання знань, умінь і навичок молодших школярів» (Рад. шк., 1984). Цей методичний лист слугував орієнтиром для учителів певний час і в умовах розвитку початкової школи в Незалежній Україні.

Суттєвою інновацією 80-х років було поширення у початкових класах різних форм безбального оцінювання, використання символів, які заміняли бали.

У процесі переходу до 4-річної початкової школи у 1987—1990 рр. відбувалося вивчення рівня знань молодших школярів (починаючи з

другого класу) в усіх республіках Радянського Союзу за єдиними текстами, надісланими з АПН СРСР, відповідно до вимог Типової програми. В Україні цей процес здійснювався з певними особливостями: науковцями лабораторії початкового навчання НДВП були створені свої програми з усіх предметів і відповідні підручники для 1—4 класів. Тож перевірка відбувалася за складеними в цій лабораторії завданнями, які охоплювали всі значущі розділи програми, їх результати аналізувалися за уніфікованою схемою і надсилалися для порівняльного аналізу в АПН СРСР, а узагальнені результати публікувалися у журналі «Початкова школа».

Отже, протягом існування радянської школи функції і методика контрольно-оцінювальної діяльності вчителя початкової школи змінювалася відповідно до ідеологічних установок щодо соціально-педагогічних функцій шкільної освіти, її тривалості, а також здобутків творчих учителів і вчених-педагогів. Ці зміни стосувалися об'єктів контролю і оцінювання, шкали оцінювання, поєднання вербального і кількісного виміру, впливу шкільної успішності на статус учня в колективі і в суспільстві.

Водночас, починаючи з кінця 60-х років, усе помітнішими постають потреби гуманізації та індивідуалізації процесу оцінювання, які обстоювали у своїх працях учені, учителі-новатори.

Література

1. Амонашвили, Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка [Текст] / Ш. А. Амонашвили. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
2. Критерії та норми оцінювання знань, умінь і навичок молодших школярів [Текст] / Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко та ін. // Початкова школа. — 1987. — № 12. — С. 11—31.
3. Лернер, И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? [Текст] / И. Я. Лернер. — М., 1978.
4. Нариси з історії українського шкільництва. 1905—1933: навч. посіб. [Текст] / [за ред. О. В. Сухомлинської]. — К.: Заповіт, 1996.
5. Наслідки вивчення стану навчально-виховного процесу у 3-річній початковій школі та шляхи його дальшого вдосконалення [Текст] // Початкова школа. — 1987. — № 10. — С. 18—27.
6. Полонский, В. М. Оценка знаний школьников [Текст] / В. М. Полонский. — М.: Знание, 1981. — 96 с.
7. Рівень і якість знань, умінь і навичок учнів 1—3 класів [Текст] // Початкова школа. — 1980. — № 8. — С. 6—14.
8. Сухомлинський, В. О. Серце віддаю дітям [Текст] / В. О. Сухомлинський. — К., 1969. — С. 65.
9. Сухомлинський, В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. [Текст] / В. О. Сухомлинський. — Т. 2. — К.: Рад. шк., 1977.
10. Требования к знаниям и умениям школьников. Дидактико-методический анализ [Текст] / [под ред. А. А. Кузнецова. — М.: Педагогика, 1987.

1.2. Концептуальні підходи і нормативне забезпечення контрольно-оцінювальної діяльності вчителів початкової школи в умовах державного суверенітету України

О. Я. САВЧЕНКО, головний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

Прийняття Декларації про державний суверенітет України Верховною Радою України (16 липня 1990 року) і наступний Акт про незалежність України (24 серпня 1991 року) знаменували початок нової епохи розвитку національної системи освіти, у тому числі й початкової, на засадах українізації, деуніфікації, ідей демократії, гуманізму.

У цьому періоді, що є неперервним ланцюгом реформ і модернізацій шкільної освіти, враховуючи об'єкт дослідження, ми виокремлюємо два етапи.

Перший — 1990—1999 рр. (до прийняття закону «Про загальну середню освіту») і другий, з 2000 року, коли розпочато перехід до 12-річної школи, а початкова освіта ставала тільки 4-річною.

Коротко розглянемо процес контрольно-оцінювальної діяльності вчителя у зазначені етапи.

Перший етап. Джерелами вивчення сучасного стану організації і наукового забезпечення контрольно-оцінювальної діяльності вчителів початкової школи є значний масив матеріалів, створених управлінцями, науковцями та іншими працівниками освітньої галузі.

Передусім зазначимо, що, починаючи з 1990 року, в Україні активно створювалися концептуальні матеріали щодо розвитку загальної середньої освіти й нове освітнє правове поле її функціонування. Так, ще у серпні 1990 р. на засіданні колегії МНО УРСР було розглянуто і схвалено підготовлену науковим колективом НДІ педагогіки УРСР Концепцію середньої загальноосвітньої школи (науковий керівник С. У. Гончаренко).

Після багатьох років уніфікації української освіти, у цьому документі вперше окреслено національні засади розвитку шкільництва в Україні (деполітизація, пріоритет вивчення рідної мови, виховання національної самосвідомості, ідеї народності, демократизація і гуманізація навчально-виховного процесу та ін.). Підкреслено потребу змін в організації навчання на всіх етапах школи, необхідність суттєвого оновлення змісту освіти, індивідуалізації навчання, удосконалення контрольно-оціню-

вальної діяльності, інспектування школи, гуманного, обґрунтованого ставлення до оцінювання успішності учнів, урахування їхніх здібностей, рівнів розвитку тощо.

Лише глибоке, всебічне розуміння педагогами функцій кожної освітньої ланки дає змогу своєчасно і повноцінно використати виховні і розвивальні можливості кожного вікового періоду. Особливо важлива роль у шкільній освіті належить початковій ланці, яка виконує багато функцій. Навчаючись у ній діти оволодівають такими загальнонавчальними вміннями і навичками, без яких подальше навчання неможливе. Принципові зміни в методології освіти спонукали нас до створення концепції розвитку початкової школи у нових умовах, що була опублікована у журналі «Початкова школа» [6].

У контексті проблеми дослідження варто актуалізувати деякі положення концепції. Зокрема, в ній підкреслено, що в умовах існуючої на той час різної тривалості початкового навчання (3 і 4 роки) необхідно зберегти у кожному типі школи однаковий обсяг вимог до кінцевих результатів успішності випускників. Інакше діти будуть у нерівних умовах навчання в основній школі.

У зв'язку з цим для забезпечення якості успішності учнів вчителі мають приділити значно більше уваги контролю і оцінюванню: «Визначати кінцеві навчальні результати кожної теми, планувати у межах системи уроків вправи на відпрацювання учнями різних характеристик якості знань, умінь, способів дій (повноти, міцності, свідомості, гнучкості); застосовувати широкий діапазон допоміжних засобів для запобігання помилкам учнів і надійного відпрацювання способів дій, розширювати можливості для індивідуального підходу і застосування методів випереджувального навчання; здійснювати міжтематичні і міжпредметні зв'язки, використовувати економні і надійні форми тематичного обліку знань, умінь і навичок учнів [6, 6]».

З метою посилення мотивації учіння, потреби удосконалення контрольно-оцінювальної діяльності вчителів у 1990 р. редакційна колегія журналу «Початкова школа» організувала обговорення цієї проблеми на сторінках журналу. У зверненні до читачів зазначалося: «У процесі перебудови початкової школи загострилась увага до перевірки і оцінювання праці учнів. Враховуючи численні запитання читачів журналу, редакція планує провести найближчим часом заочний «круглий стіл».

Запрошуємо Вас поділитися думками з приводу таких питань:

- Коли і як розпочинати оцінювати молодших школярів у балах?
- З яких предметів не слід виставляти оцінки-бали?
- Чи доцільно застосовувати тематичне оцінювання у початкових класах?
- Які форми оцінювання, на Ваш погляд, найбільш ефективні?
- Коли Ви вважаєте можливим виставити учневі двійку?¹».

¹ Див.: «Початкова школа». — 1990. — №1. — С. 7.

Обговорення проблеми було досить жвавим і змістовним. Зокрема, вчителі висловлювалися щодо необхідності гуманізації процесу контролю і оцінювання, поширення вербальних оцінювальних суджень; пропонували не виставляти дітям незадовільних оцінок на уроках фізичної культури, образотворчого мистецтва, музики; більше використовувати виховну, мотиваційну функцію оцінок.

Протягом цього періоду час від часу з'являлися критичні і конструктивні публікації щодо назрілих змін у системі контролю і оцінювання. Так, у статті К. Балютіної, методиста Кіровоградського ОІУВ, «Вимірник знань, стимул чи засіб гноблення?» йшлося про те, що основне не виміряти рівень знань чи якості особистості, а підготувати її до життя в суспільстві [1]. Тому оцінювання має бути індивідуалізованим, гуманним. Авторка запропонувала оцінювати учнів, починаючи з 2-го класу, за багатобальною шкалою залежно від об'єкту контролю. «Наприклад:

- за знання навчального матеріалу — одна сума балів (хоча б і за п'ятибальною системою);
- за активність, уважність, наполегливість, швидкість виконання завдання — друга (наприклад, плюс ще 2—3 бали);
- за творчість, оригінальне рішення, аргументований виклад думки, використання різних джерел інформації, самостійно виконану роботу чи здобуті знання, за допомогу товаришеві — інша, найбільша (!). (Наприклад, 100 балів) та ін. [1, 47].

З нашого погляду, запропонований підхід перетворює процес оцінювання на суб'єктивний виховний засіб, відвертає увагу дітей і вчителя від основної функції оцінювання навчальних результатів.

Прикметно, що до введення нової, 12-бальної системи оцінювання, на шпальтах журналів «Початкова школа», «Рідна школа», газети «Освіта» та в інших виданнях неодноразово гостро обговорювалися питання удосконалення контролю і оцінювання успішності учнів. Серед публікацій нашу увагу привернули статті В. Пятишкін-Потанича «Оцінювання знань школярів» [5], О. Дрогомирецької «Особливості системи контролю знань, умінь і навичок» [2]. Автори наполягали на оновленні розуміння функцій, видів і форм контролю, удосконаленні процесу оцінювання. У змістовній статті В. Пятишкіна-Потанича детально з'ясовано сутність понять, що таке оцінювання, оцінка. Зокрема, автор, професор кафедри педагогіки Таврійського державного університету, пише, що оцінювання — величина, похідна від виміру. Вона має умовну визначеність, бо здійснюється відповідно до чинних критеріїв. Оцінка — оцінне судження, виражене в цифрах або словах. «Вона безвідносна до ступеня складності контрольованого матеріалу. Вищий бал можна одержати як за найпростіший, так і складніший матеріал, бо оцінка виражає відношення того, що знає учень, до того, що він повинен знати... Оцінка відносна у часі, бо у навчальному процесі встановлюється для кожного

відрізку часу потрібний рівень знань. Тому той самий рівень знань учня у різний час оцінюється різними балами. Безвідносна оцінка і до засобів, за допомогою яких учень досягає результату [5, 51]». У статті справедливо підкреслено, що оцінювання вчителя має стимулювати навчання, само-навчання, самооцінку учнів. У цьому процесі основою є ознайомлення школярів із еталонами кінцевого результату навчання, які треба закладати у навчальний процес як орієнтир пізнавальної праці [5, 53].

Наприкінці 90-х рр. у пресі з'являлися пропозиції вчителів відмовитися від існуючої системи оцінювання і перейти на багатобальну. Наприклад, учитель географії з м. Костополя О. Ю. Коленда у 1998 р. запропонував перехід на 10-бальну систему оцінювання. Свою систему він назвав «Комплексно-модульна 10-бальна система оцінки знань, старанності, творчості і поведінки — всебічної діяльності учнів» [3]. За цією концепцією пропонувалося чинну систему трансформувати у 10-бальну шляхом визначення головних базових балів, які відповідають існуючій системі: «5» — 9 балів, «4» — 6 балів, «3» — 3 бали. Далі пропонується учням запам'ятати шість похідних балів: плюсові бали: 10, 7, 4; мінусові бали — 8, 5, 2. Відповідно визначено модульну структуру оцінювання (перший модуль — відмінно, другий — добре, третій — посередньо; 1 — виняткова оцінка (незадовільно)). Автор стверджував дієвість такої системи, її стимулювальний вплив на розвиток і виховання учнів. Наскільки нам відомо, у подальшому ця концепція не знайшла методичного підтвердження у досвіді педагогів. З нашого погляду, запропонована система оцінювання є громіздкою, розподіл балів на базові і похідні неправомірним, бо кожен бал в оцінюванні повинен мати однаковий статус.

Цікаві пропозиції щодо удосконалення діючої системи оцінювання були висловлені українським дидактом В. Ф. Паламарчук у статті «Замість п'яти балів — дванадцять?» [4]. Авторка зазначала, що розширення діапазону оцінок за дванадцятибальною шкалою має відбуватися шляхом деякого збільшення кількості допустимих помилок за нижчим рівнем їх значущості (тобто не головних, а другорядних).

У 12-бальній шкалі В. Ф. Паламарчук пропонувала такі відповідники балів і оцінних суджень: 1—2 бали — екстремальний рівень (почуття); 3—4 — сфера зростання у процесі корекції; 5 — базовий (дилетантський мінімум); 6—10 — сфера зростання у процесі навчання; 11 — базовий максимум; 12 — екстремальний максимум («Ура!»). Як показав час, цей варіант удосконалення існуючої системи контролю і оцінювання не знайшов прихильників.

Отже, з 1944 по 2000 рр. в українській школі функціонувала 5-бальна шкала оцінок, що мала як позитивні, так і негативні риси. Негативними характеристиками були девальвація оцінок, необґрунтоване зростання кількості медалістів; якість навчання у школі продовжувала вимірюватися кількістю учнів, які навчались на «4» і «5».

Наприкінці 90-х рр. ХХ ст. в українському шкільництві поширювалося критичне ставлення до чинної системи контрольної-оцінювальної діяльності вчителя. Педагогів не задовольняла вузька панель оцінок (по суті, три-чотири бали), одноманітність, безсистемність перевірок; нерідко оцінка використовувалась як «батіг і пряник» у взаєминах учителя з дітьми.

На *другому етапі* розвитку української школи (1999—2009) проблема контролю і оцінювання знаходилась в епіцентрі дискусій у педагогічному середовищі і в суспільстві. Підходи до її розв'язання зазнали принципових змін як за формою, так і за сутністю.

З вересня 2000 р. в системі ЗСО було *запроваджено 12-бальну шкалу оцінювання навчальних досягнень учнів* (спільний наказ МОН України та АПН України № 428/48 від 04.09.2000 р.).

У наказі повідомлялися загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. Вводилося визначення компетентностей. Зокрема, вказувалося, що це поняття не зводиться ні до знань, ні до навичок, а належить до області вмінь. Власне, вміння — це компетентність в дії. Отож, *під компетентність розумілася загальна здатність* навчатися і застосовувати знання, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, здобутих учнем завдяки навчанню.

Основними *компетентностями*, які вимагає сучасне життя, визначено:

- *громадянські*, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, урегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і розвитку демократичних інститутів суспільства;
- *ті, що стосуються життя в полікультурному суспільстві*: розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхніх мови, релігії, культури тощо;
- *пов'язані з володінням усною і писемною рідною та іншими мовами*;
- *пов'язані з вимогами інформаційного суспільства*, володінням інформаційними технологіями, здатністю критично ставитися до засобів масової інформації;
- *щодо бажання і готовності постійно навчатися* як у професійному, так і в особистому та суспільному плані.

З метою забезпечення ефективних вимірників якості навчальних досягнень та об'єктивного їх оцінювання в основній і старшій школі вводилася *12-бальна шкала оцінювання*, побудована з урахуванням зростання рівня особистих досягнень учня. При оцінюванні вчитель має *враховувати рівень досягнень учня*, а не ступінь його невдач, до чого вчителя, як правило, спонукала чотирибальна система. При цьому перевідними (випускними) є усі оцінки 12-бальної шкали оцінювання, які виставляються у відповідний документ про освіту.

Основними функціями оцінювання навчальних досягнень учнів було визначено:

- *контрольовальна*, яка передбачає встановлення рівня досягнень окремого учня (класу, групи), дає змогу вчителю своєчасно планувати й коригувати роботу й методику вивчення наступного матеріалу;
- *навчальна*, яка передбачає таку організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, коли його проведення сприяє удосконаленню підготовки учня, групи чи класу;
- *діагностична*, яка є основою діагностичного підходу в діяльності вчителя і допомагає йому встановлювати причини труднощів, з якими стикається учень у процесі навчання, виявлених прогалин у його знаннях і вміннях;
- *виховна* виявляється не тільки у меті і змісті завдань, а й у методиці їх реалізації вчителем, у наступному коментуванні й оцінюванні робіт.

Важливу функцію при здійсненні оцінювання відіграють його критерії. Залежно від ступеня оволодіння навчальним матеріалом розрізняють чотири рівні його засвоєння та вміння оперувати ним: *початковий; середній; достатній; високий*.

За наказом МОН України у перехідний період (I півріччя 2000/2001 н.р.) могла застосовуватися як 4-бальна, так і 12-бальна шкала оцінювання навчальних досягнень учнів. Учитель міг застосовувати 12-бальну шкалу лише в тому разі, якщо він ознайомлений з її критеріями та вимірниками і застосування нової шкали не становить для нього труднощів. Питання про використання тієї чи іншої шкали оцінювання — вирішувалось учителем.

Відповідно у класних журналах результати тематичних атестацій (а також, якщо вчитель вважатиме за потрібне, поточного оцінювання) в перехідний період також можуть виставлятися відповідно до 4-бальної чи 12бальної шкали.

При цьому мається на увазі, що *результати семестрової атестації за підсумками I півріччя виставлятимуться в системі оцінювання 12-бальної шкали*. Відповідно вчителям, які працюватимуть упродовж семестру за 4-бальною шкалою, потрібно було перевести оцінки у 12-бальну шкалу за умовною схемою переведення навчальних досягнень учнів з 4-бальної шкали оцінювання у 12-бальну¹.

З перших днів це нововведення викликало бурхливе обговорення серед педагогів, батьків і в ЗМІ. Висловлювалися думки як на захист нововведення, так і застереження, і несприйняття.

З нашого погляду, 12-бальну систему оцінювання доцільно було увести разом із запровадженням ДС 12-річної школи, попередньою апробацією і обговоренням критеріїв оцінювання. До речі, саме нечіткість критеріїв, їх громіздка характеристика зумовили складність сприймання і застосування нової системи. Це відзначалося у відгуках науковців Інституту психології (Максименко С. Д.), науковців Інституту педагогіки

¹ Див.: Початкова школа. — 2000. — № 11. — С. 31—33.

(Буринська Н. М., Мальований Ю. І., Лавриченко Н. М. та ін.). Так, у висновку С. Д. Максименка підкреслено, що розроблення нової системи оцінювання вимагає проведення серйозних психолого-педагогічних і дидактичних досліджень. З метою ефективної реалізації виховної функції оцінювання доцільно, поряд з кількісним оцінюванням (у балах), застосовувати якісне оцінювання діяльності учнів. Водночас, слід дотримуватися такого положення: оцінювати треба не особистість учня, а його діяльність (результат діяльності).

Розроблення критеріїв оцінювання навчальних досягнень має спиратися на еталон і норму навчальної діяльності. Еталонна — це така діяльність учня, яка заслуговує найвищої оцінки. Норма навчальної діяльності визначається системою мінімальних вимог, на основі яких можна зробити висновок про досягнення найближчої навчальної мети. Найближчою навчальною метою є оволодіння учнями певними способами дії, тобто системою знань і операцій, що забезпечують правильне розв'язання задачі певного типу.

«Ми вважаємо, — зазначає експерт С. Д. Максименко, — що не можна розробити систему єдиних змістових критеріїв оцінювання досягнень учнів, придатних для всіх ступенів освіти і всіх навчальних предметів. Це пояснюється тим, що до діяльності учнів молодших і старших класів висувуються принципово різні вимоги. Навряд чи доцільно ставити завдання розроблення одних й тих самих критеріїв для оцінювання досягнень учнів з різних навчальних предметів. Адже вимоги, наприклад, з математики відрізняються від вимог у кресленні, а вимоги до знань з фізики — від вимог з фізкультури. Саме тому системи оцінювання знань має обмежитися формулюванням загальних положень про оцінювання досягнень і спиратися до норми оцінювання навчальних досягнень з різних навчальних предметів і різних ступенів освіти».

В експертних висновках зазначено, що навряд чи доцільно переводити до наступного класу всіх учнів, які одержали низькі бали з навчальних предметів. Це може зашкодити не лише цим учням, а й класу в цілому (для того щоб включити цих учнів у діяльність, учителям доведеться витрачати багато урочного часу, а також знизити рівень викладання, щоб зробити його доступним для цієї категорії учнів).

Рейтинги можна запроваджувати лише для оцінювання підсумкових результатів. Якщо це робити у процесі навчання, можлива поява таких змагальних (конкурентних) відносин, які негативно позначаються на психологічному кліматі класу. У процесі навчання доцільно порівнювати учня не з іншими учнями, а з його попередніми результатами, акцентуючи увагу на зрушеннях (як позитивних, так і негативних) у його діяльності.

Не слід плутати діагностичну і виховну функції оцінювання. І вчитель, і учні мають усвідомлювати реальні результати своєї діяльності, що

передбачає точність діагностики. Щодо виховної функції, то вона може здійснюватися, передусім, за рахунок якісного оцінювання.

Навряд чи доцільно узагальнювати підсумкову оцінку як середньо-арифметичну. Слід враховувати, що учень у процесі навчання може значно поліпшити свої результати. Саме тому основним показником мають бути результати розв'язання підсумкових критеріальних задач. Це, в свою чергу, вимагає докорінних змін у конструюванні змісту підсумкових контрольних робіт.

Так званий позитивний принцип оцінювання має бути істотно скоригований. Реалізувати його слід у рамках якісного оцінювання. Щодо кількісного оцінювання, то результати, нижчі від норми, не можуть вважатися позитивними. Водночас, слід надати вчителю та педраді можливість неатестації учня замість виставлення негативної оцінки. Коли учень надолужить те, чого не зміг досягти вчасно, йому буде виставлено оцінку (справді позитивну, а не штучно названу такою).

У газеті «Освіта України»¹ вміщено велику добірку матеріалів щодо нової системи оцінювання — перші відгуки читачів на інновацію. Більшість дописувачів — учителів-практиків поспішали висловити вдячність МОН України за нову систему оцінювання. Наприклад, вчителька біології Г. Іллясова з Херсонської області писала: «Повірте, вперше за вісімнадцять років своєї педагогічної праці я змогла впевнено і аргументовано поставити на місце зухвалих батьків, що вимагали для своєї доньки найвищого балу, яка особливими успіхами не вирізняється... Нині на вимогу поставити дванадцять я спокійно заперечила, що її відповіді не містять інформації з інших джерел, окрім підручника, що не бере їхня дочка участі в олімпіадах... і тому претендувати на найвищий бал, за особливі результати — не може».

На наш погляд, ці аргументи засвідчують, що деякі учителі до нової системи передусім підійшли з точки зору захисту своїх часткових інтересів, а не усвідомили, що задум розроблення цієї системи полягав зовсім в іншому — у мотивації дітей до навчання. У листі вчительки Л. Гнатків з Львівської обл. якраз йшлося про зміну ролі учнів в оцінюванні. «... Дванадцятибальній системі в нашій школі особливо зраділи самі школярі. Кожну відповідь біля дошки діти намагаються оцінити самі за новою шкалою, наввипередки вигукують оцінки. На мій погляд, ми ніби отримали для зручності при підйомі до знань своєрідну драбинку. Просту, доступну... Учень має можливість відчутти щонайменші зрушення в кращий чи гірший бік і відразу скоригувати становище²».

Велика дискусія розгорнулася у газеті «Директор школи» під назвою «12-бальна шкала. Дев'ятий вал? Реформа системи оцінювання в Україні:

¹ Див.: Освіта України. — 2000, 27 вересня — 4 жовтня. — С. 2.

² Там само.

досягнення, проблеми і перспективи»¹. Р. Шиян і Н. Пастушенко писали, що впровадження 12-бальної системи є доволі несподіваним, а скасування пільг для шкільних медалістів та переходу на семестрове навчання необгрунтованим. Ці рішення одразу дали відчутний резонанс у суспільстві, оскільки зачіпали всіх, хто причетний до освіти.

Автори цілком слушно обгрунтовували, що застосування кваліфікаційної оцінки (в умовах 12-бальної системи) ефективно лише тоді, коли вчитель знає і використовує:

а) таксономію навчальних цілей. Цілі розглядаються як плановані результати вивчення учнями шкільних предметів і конкретизуються на рівнях уроків і тем як завдання, виконання яких може бути оцінено більш-менш однозначно: виконав — не виконав;

б) стандарт змісту і вимог до знань учнів з того чи іншого предмета. Стандарт визначає обсяг матеріалу, який учень має засвоїти. Вихід учня у процесі навчання за межі стандарту, тобто здобуття додаткових знань розцінюється як особливі успіхи у вивченні предмета. Незасвоєння певної мінімальної частини визначених стандартом знань (як правило, 50 % — є незадовільним результатом навчання);

в) кваліфікаційні вимоги до знань учнів. Вони можуть формулюватися як норми, що визначають кількість досягнутих навчальних цілей (досягнув хоча б 50 % від усіх цілей — задовільно).

Автори зробили висновок, що найбільшим недоліком 12-бальної шкали є слабкість її критеріальної основи, тому їх потрібно серйозно удосконалювати². Продовження дискусії відбувалось і у наступних номерах³ — йшлося про методики аналізу і оцінювання можливої результативності навчальної діяльності вчителів і учнів за 12-бальною шкалою. В. Гусев, лауреат конкурсу «Директор школи», розмірковує про користь і шкоду нової системи оцінювання. З одного боку, 4-бальна система не витримувала ніякої критики, а з іншого, запропоновані критерії і позитивний принцип оцінювання породжує, за думкою автора, лінь і безвідповідальність. Педагог пропонував якомога швидше запровадити тестові перевірки⁴.

Широкі дискусії розгорнулися щодо доцільності запровадження 12-бальної системи для молодших учнів. Наприклад, за висновком кафедри початкового навчання Київського міжрегіонального інституту удосконалення вчителів ім. Б. Грінченка, «12-бальне оцінювання не може бути усвідомлене дитиною молодшого шкільного віку... Розуміння суті оцінки формується в учнів початкових класів поступово і лише в четвертому класі більшість школярів усвідомлюють зміст, функцію і значення».

¹ Див.: Директор школи. — 2001. — №4 (січень).

² Там само, с. 3

³ Див.: Директор школи. — 2001. — № 34.

⁴ Гусев В. Гуманізація системи оцінювання чи тренування лжі [Текст] / В. Гусев. — Директор школи. — 2001. — №34. — С. 2.

Експерти рекомендували у початковій школі залишити 5-бальну систему, у 5—9 — 10-бальну, а у старшій школі — 12-ти бальну.

До МОН України і редакції журналу «Початкова школа» надходили й інші пропозиції щодо адаптації загальних критеріїв до особливостей початкової школи.

Редакційна колегія журналу «Початкова школа» у 2000 році провела анкетування своїх читачів (триста вчителів м. Рівного) щодо нової методики оцінювання. На обговорення було винесено такі питання:

- Коли і як краще розпочинати оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи у балах?
- Чи доцільно застосовувати 12-бальну систему оцінювання у початкових класах? Якщо ні, то яку шкалу оцінювання Ви вважаєте оптимальною для початкової школи?
- З яких предметів не слід виставляти оцінки-бали?
- Чи доцільно застосовувати тематичне оцінювання у початкових класах, у яких випадках краще це робити?
- Які форми оцінювання, на Ваш погляд, найбільш ефективні? У яких випадках Ви вважаєте можливим виставити учневі бали 1, 2, 3 за 12-бальною системою?
- За яких умов молодші школярі можуть одержати найвищий бал — 12?

Аналіз результатів анкетування показав, що переважна більшість учителів пропонує розпочати оцінювання в балах з 3 класу. 44,6 % вчителів вважають, що доцільно застосовувати 12-бальну систему оцінювання у початкових класах, 55,4 % проти такої системи оцінювання.

Пропонувалася 10-бальна система оцінювання, яку підтримали 33,3 % вчителів, 66,7 % вчителів підтримали 5-бальну систему оцінювання.

Усі вчителі, які брали участь в анкетуванні, висловилися за недоцільність виставлення оцінок-балів з таких предметів, як образотворче мистецтво, музика, безпека життєдіяльності дитини, основи здоров'я і фізична культура, трудове навчання. Ці уроки мають приносити дітям радість, задоволення, розвивати навички культури спілкування, щоб бали не стримували самовираження. 61,3 % учителів висловилися проти тематичного оцінювання. 84 % вважали найбільш ефективним бальне оцінювання, лише 16 % підтримали словесне оцінювання.

Бали 1, 2, 3 за 12-бальною системою оцінювання вчителі пропонували виставляти за неправильне виконання домашніх завдань, при оцінюванні контрольних робіт (контрольних, самостійних). Найвищий бал — 12 — освітяни пропонували виставляти за творче виконання завдань, нестандартний підхід до розв'язання проблем на уроках, вміння працювати самостійно, робити логічні пояснення, висновки.

Аналіз результатів анкетування, висновків експертів дав змогу з'ясувати, що стосовно впровадження нової системи оцінювання у по-

чатковій школі найбільшої уваги потребував зміст критеріїв оцінювання навчальних досягнень з окремих предметів.

На жаль, у цих дискусіях залишилися поза увагою визначеність таких базових понять як «навчальні досягнення», «рівні оцінювання», наукові підходи взаємозв'язку оцінювання із такими критеріями якості цього процесу як об'єктивність, надійність, валідність і точність.

Науковцями лабораторії початкової освіти, трудової підготовки Інституту педагогіки і лабораторією фізичного виховання Інституту проблем виховання відповідно до нової методології навчання у 12-річній школі підготовлено нові методичні матеріали, які затверджено спільним наказом МОН і АПН України «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (12.07.2002). На виконання наказу опубліковано методичний лист «Про методику здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (жовтень 2002). У цих матеріалах обґрунтовано позитивний принцип оцінювання навчальних досягнень, що передбачає врахування досягнень, а не ступеня невдач молодших школярів. Цей процес мав здійснюватися відповідно до вимог чинної програми за чотирма рівнями: початковий, середній, достатній, високий; уперше для результатів початкової освіти вводилося поняття «компетентності».

У 1—2 класах передбачалося оцінювання навчальних досягнень учнів вербально, а в 3—4 класах з предметів інваріантної частини — вербально і в балах. Методика цього процесу детально висвітлювалась у методичному посібнику «Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи», які були розроблені творчою групою науковців АПН (керівник — Н. М. Бібік, академік АПН України)¹.

Наприклад, щодо критеріїв навчальних досягнень з мови І. П. Гудзик внесла низку суттєвих пропозицій, які сприяли поліпшенню документа, зокрема вчена рекомендувала визначати загальні характеристики рівнів з огляду на специфіку предмета, а не обмежуватися дублюванням загальнодидактичних формулювань. У критеріях з російської мови та мов етнічних меншин до кожного з видів діяльності, що перевіряються, зазначала вчена, слід навести не лише опис вимог до кожного з 12 балів, а й конкретизувати характеристики рівнів.

Тематичне оцінювання з мови не можна звести до перевірки знань з мовної теорії (саме цей матеріал програми з мови подається за темами). Ми пропонуємо, писала І. П. Гудзик, здійснити тематичну перевірку комплексом перевірочних робіт, охопити всі важливі результати роботи.

Критерії оцінювання з української мови та з мов етнічних меншин передбачали значні концептуальні зміни у шкільному навчанні мови та контролі за його результатами. Ця методологія базується на визнанні пріоритетності забезпечення практичного володіння учнями мовою,

¹ Початкова школа — 2002.

вміння користуватися нею для розв'язання різноманітних життєвих проблем. Реалізація такого підходу потребує відповідного науково-методичного забезпечення навчальної і контрольної-оцінювальної діяльності вчителя на засадах компетентнісного підходу.

З 2006/2007 н.р. набули чинності *нові Типові навчальні плани* початкової школи з навчанням українською мовою та мовами етнічних меншин, у яких відбувся певний перерозподіл навчального часу (збільшення часу на вивчення математики у 1 класі на одну годину та іноземної мови у 2 класі), збільшено також кількість годин на варіативну складову змісту, для якої за вибором ЗНЗ використовуються різні курси. Зміни, що відбувались у Державному стандарті і типових навчальних планах, зумовили суттєве доопрацювання чинних програм для 1—4 класів, лейтмотивом якого було *чітке структурування результативної частини програми на засадах компетентнісного підходу*. За цими програмами, які затверджені наказом МОН України (20 червня 2006 р.), продовжувала працювати сучасна початкова школа. до 2011 року, коли розпочиналось введення Державного стандарту нового покоління за вимогами удосконалених стандартів і типової програми внесено суттєві зміни у методику контрольної-оцінювальної діяльності вчителів з урахуванням компетентнісного підходу. Зокрема, лабораторією початкової освіти розроблено нові «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (К., 2008), у яких визначено об'єкти, функції, види контролю і оцінювання навчальних досягнень молодших школярів (затверджено наказом МОН України 20.08.2008 р.). За цими нормативами продовжує працювати початкова школа, а отже, розроблені нормативи підтвердили свою відповідність запитам сучасного етапу розвитку шкільної освіти.

Загалом, можна зробити висновок про те, що наукове і нормативне забезпечення системи контролю і оцінювання, поетапно розвивалося, віддзеркалюючи потреби змін, які відбувалися у новій методології освіти, оновленні змісту навчання на засадах компетентнісного підходу, утвердження ідей гуманізації, особистісно зорієнтованого навчання.

Управлінські аспекти впровадження нової системи оцінювання стосувалися підготовки органам управління освітою рекомендацій щодо проведення внутрішньошкільного контролю, новацій в оформленні шкільної документації.

Література

1. Балютіна, К. Вимірник знань, стимул чи засіб гноблення? [Текст] / К. Балютіна // Початкова школа. — 1999. — № 9.
2. Дрогомирецька, О. Особливості системи контролю знань, умінь і навичок [Текст] / О. Дрогомирецька // Рідна школа. — 1999. — № 1. — С. 55—58.
3. Коленда, О. Загальноосвітній школі нову систему оцінювання учнів [Текст] / О. Коленда // Управління і освіта. — 1998. — № 11. — С. 48—51.

4. Паламарчук, В. Ф. Замість п'яти балів — дванадцять? [Текст] / В. Ф. Паламарчук // Радянська школа. — 1989. — № 10.
5. Пителишкін-Потанич, В. Оцінювання знань школярів [Текст] / В. Пителишкін-Потанич // Рідна школа. — 1999. — № 11. — С. 51—53.
6. Савченко, О. Я. У пошуках нової концепції школи першого ступеня навчання [Текст] / О. Я. Савченко // Початкова школа. — 1990. — № 1. — С. 2—7.

1.3. Дидактико-методичні вимоги до організації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя

О. Я. САВЧЕНКО, головний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

Багатопредметність початкового навчання, різноманітність функцій, видів, способів контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів визначають об'єктивну важливість і складність педагогічної праці вчителя.

Окрім знання нормативних документів і базових понять, необхідно орієнтуватися на основні дидактико-методичні вимоги щодо ефективності контрольної-оцінювальної діяльності.

До організації контролювальної діяльності вчителя у дидактичних дослідженнях визначено такі **вимоги**: *систематичність, своєчасність, об'єктивність, дієвість, методична різноманітність*. Ці вимоги здійснюються на засадах гуманної навчальної взаємодії, коли учень є не лише об'єктом контролю, а й обов'язково *суб'єктом контрольної-оцінювальної діяльності*. Суб'єктність — спеціальне створення навчальних ситуацій, залучення дітей до саморегуляції і самоконтролю. Поступово вони мають оволодівати структурою цього вміння і прогнозуванням зони можливих помилок.

Об'єктом контролю і оцінювання у сучасній початковій школі є навчальні досягнення учнів, які виявляються у *предметних компетентностях*, що визначені програмою з кожного предмета. (Ключові компетентності поки що є не мають типового інструментарію для масової перевірки.)

Відомо, що контроль і перевірка ефективні, якщо здійснюються *систематично*. Ця вимога стосується і навчальних досягнень учнів. Проте, помиляється той, хто вважає, що чим контроль частіший, тим краще.

Психологами доведено, що сам факт контролю як особливого виду діяльності, яка вимагає самостійності учнів та оцінювання їхніх досягнень, порушує «психічну рівновагу» дітей, збуджуючи або пригнічуючи

їх. За таких обставин виявити справжній рівень навчальних досягнень досить складно. Індивідуальний підхід у процесі перевірки упереджує психологічне напруження дітей, створює умови для повнішого виявлення їхніх індивідуальних можливостей і об'єктивного оцінювання вчителем з урахуванням загальних вимог, що зазначені у програмі.

На наш погляд, першорядне значення має не частота, а *своєчасність контролю в межах певного етапу засвоєння чи окремого уроку і всієї теми*. Саме тому радимо перед вивченням теми чітко визначити, що й на якому рівні має бути засвоєне, заздалегідь продумати запитання і завдання тематичної контрольної роботи, які найкраще допоможуть перевірити знання і уміння дітей. Якщо тема складна і вивчається тривалий час, доцільно передбачити різні види перевірки, поєднуючи усні й письмові, фронтальні, групові та індивідуальні завдання.

Об'єктивність контролю і оцінювання полягає у запобіганні вчителем суб'єктивних і помилкових оцінних суджень і балів, які не відображають реальних досягнень учнів у навчанні. Об'єктивність контролю залежить від багатьох умов, найсуттєвішими серед яких є: 1) чітке визначення загальних і конкретних цілей оволодіння учнями всіма компонентами змісту навчального предмета; 2) врахування вимог до навчальних досягнень учнів з кожного предмета; 3) обґрунтоване виділення об'єктів контролю (перевірки й оцінювання); 4) адекватність мети, змісту і способів перевірки вимогам програм і методик; 5) застосування науково обґрунтованих критеріїв оцінювання навчальних досягнень.

У визначенні змісту контрольних, перевірних робіт, способу їх проведення важливо знаходити такі форми, які дають змогу за короткий час виконати більше завдань, що дають об'єктивну інформацію про підготовку учнів, допомагають дійти до кожного. У цьому полягає *дівість* контролю. Для цього слід ширше використовувати роздавальні дидактичні матеріали, тестові завдання на заповнення пропусків у тексті, з'єднання частин тексту, продовження розпочатої роботи, дописування відповідей, підкреслювання тощо, тобто, різні види індивідуального контролю та умовних позначень.

У початкових класах перевірка і контроль навчальних досягнень учнів здійснюються *в усній і письмовій формах*, а також шляхом *спостереження*. Учителю слід уміло використовувати значні можливості методів усного опитування: бесіда, групові відповіді, розповідь, індивідуальне опитування учнів. В усному опитуванні треба урізноманітнювати діапазон тих засобів, які допомагають швидко і одночасно одержати відповіді учнів, що посилює навчальну і виховну функції перевірки.

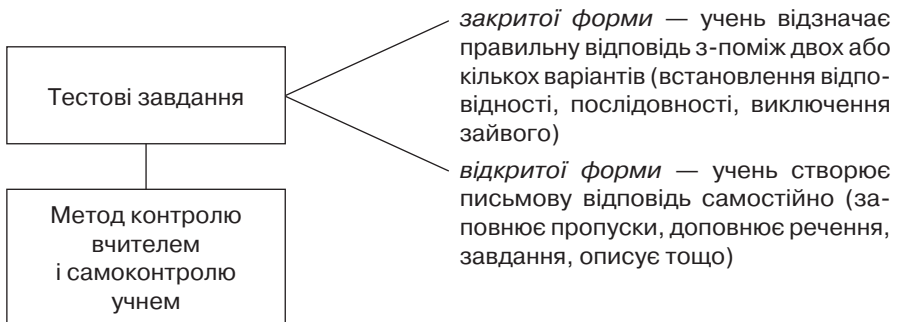
До засобів індивідуального повідомлення відповіді відносять: індивідуальні, парні і групові відповіді, сигнальні картки, планшет, кольоровий круг-сигнал, коментоване управління, конструювання відповіді за схемою-опорою, програмований контроль.

Значно розширює можливості індивідуальної перевірки знань учнів раціональне використання розсувної дошки, а також переносних чи стаціонарних дощок, які вчитель може розмістити на бічній чи задній стіні класу. Завдяки цьому можна одночасно залучити до індивідуальної роботи 8—10 учнів, а з іншими дітьми в цей час проводити колективну роботу.

Досвідчені вчителі практикують у 3—4-х класах вибіркоче опитування учнів наприкінці вивчення теми за індивідуальними кратками із запитаннями або практичними завданнями. Обмірковуючи запитання, вміщене в картці, учень узагальнює матеріал, учиться зв'язно, послідовно викладати свої думки. Цей прийом готує молодших школярів до роботи в основній школі.

Вважаємо за доцільне зазначати в планах уроку орієнтовні кандидатури учнів для опитування. Якщо вчитель завжди покладається тільки на ситуацію уроку, то певна частина класу випадає з поля його уваги під час опитування, оскільки відповідають здебільшого активні діти. Особливе значення має система опитування на уроках з тих предметів, які проводяться раз чи два на тиждень. У цьому разі усне опитування обов'язково доповнюється короткочасними письмовими роботами з тестовими завданнями.

Види тестових завдань



Слухаючи усні відповіді учнів, треба тактовно й доступно прищеплювати їм культуру оформлення думки. Зокрема, на зразках, опорах роз'яснювати дітям, яка відповідь вважається правильною, розгорнутою, де приклад, а де — пояснення. З цієї метою рекомендуємо залучати учнів 3—4 класів до *самоаналізу відповідей за певними орієнтирами*. Наприклад, чи всі ознаки поняття ти назвав? У якій послідовності? Чи задоволений своєю відповіддю? тощо. Визначаючи велику роль усного опитування, водночас наголошуємо, що використання цієї найбільш давньої і доступної форми контролю потребує від учителя високої зосередженості та розподілу уваги. Оцінка усної відповіді значно залежить від суб'єктивних

чинників. Потрібне гостре слухове сприймання, адже відповідь звучить один раз, тому можна пропустити щось істотне. Крім того, іноді невміння школяра конструювати речення заважає йому висловитися, передати наявні знання; у сором'язливих, невпевнених дітей через почуття скутості теж виникають додаткові труднощі.

У зв'язку з цим усну перевірку треба доповнювати *письмовими формами контролю*, які теж мають тривалу історію розвитку, свої переваги і недоліки. З одного боку, письмовий контроль заощаджує час і, якщо завдання складені за варіантами, дає досить повну і об'єктивну інформацію про засвоєння учнями матеріалу. Однак, підготовка і перевірка письмових завдань, особливо тестової форми, потребує чимало часу. У процесі виконання самостійної письмової роботи складно помітити, хто з учнів потребує допомоги, кому треба поставити навідне запитання, недостатньо формується зв'язне логічне мовлення.

У методиці кожного предмета пропонується широкий діапазон видів письмової перевірки навчальних досягнень, і цим треба вміти користуватися, виходячи з мети контролю, можливостей учнів, специфіки вивченого матеріалу. Наприклад, тільки диктантів — найпоширеніших видів письмових граMATико-орфографічних, аналітико-синтетичних вправ — у початкових класах можна використати понад 10 видів — слуховий, зоровий, вільний, творчий, вибірковий, «перевіряю себе», комбінований тощо. Стосовно списування, зауважимо, що як форма перевірки воно використовується, на жаль, обмежено й одноманітно, хоча є дуже широкий діапазон варіантів ускладнення цієї вправи. Враховуючи значну роль зразка і зорової пам'яті в навчанні молодших учнів, рекомендуємо застосовувати різновиди списування як форму перевірки протягом усього періоду початкового навчання. До письмових форм контролю на уроках математики належать, як відомо, математичний диктант, самостійні фронтальні роботи — з використанням індивідуальних завдань, тематичні і підсумком контрольні.

Ефективна форма письмового контролю — використання *графічних форм повідомлення відповідей*. Приклади таких завдань на уроках мови — складання звукової моделі слова, схеми речення, підкреслення речення (чи слова), яке є відповіддю на запитання, тощо. Елементи графічного контролю можна застосувати під час роботи учнів з індивідуальними картками на уроках математики (підкреслити серед кількох цифр потрібну, з'єднати лінією певні відрізки, завершити побудову геометричної фігури тощо), природознавства (домальовування схеми, ілюстрації), трудового навчання (читання і складання креслень саморобок).

Для оптимізації контрольної-оцінювальної діяльності радимо вчителям у межах системи уроків, які відводяться на розділ чи тему, завчасно намітити зміст і форми усної і письмової перевірок, передбачити спосіб урахування результатів.

Що стосується перевірних робіт з контролювальною функцією, то їх учитель може проводити лише тоді, коли знання й уміння, які перевіряються, вже мають бути засвоєні. **Контрольна робота повинна бути посиленою, не перевищувати за обсягом і складністю тих вправ, які учні виконували протягом опрацювання теми.** До вимог щодо оформлення контрольної роботи не слід вносити нічого нового порівняно з тим, що було на звичайних уроках; на всі запитання, пов'язані зі змістом роботи, розміщенням її у зошиті, треба відповісти до її початку. Бажано, щоб тематичні контрольні роботи були складені за варіантами і деякі завдання в них мали творчий характер, що дало б змогу не тільки перевірити знання, але й з'ясувати рівень мислення учнів.

Для заощадження часу уроку слід установити певний порядок збирання виконаних контрольних робіт, заздалегідь подбати про додаткові завдання для учнів, які швидко закінчать роботу.

Варто користуватися різноманітними прийомами виправлення учнівських помилок, використовуючи ручку із зеленою пастою. Крім простого перекреслювання, можна підкреслювати помилкову літеру, все слово або приклад, у якому є помилка, вказувати у кінці роботи загальну кількість помилок, давати взірці правильного виконання тощо. Отже, **помилки треба виправляти диференційовано з навчальною і виховною метою.**

Радимо повідомляти результати контрольних робіт якомога раніше. Це зніме з дітей напругу чекання результатів і сприятливо позначиться в роботі над помилками.

З якою функцією не проводилася б контрольна чи перевірна робота, вчитель робить після неї **всєбічний аналіз помилок** з метою визначення діапазону прогалин, частоти тих чи інших помилок, причин їх виникнення. На наш погляд, постійна схема аналізу помилок недоцільна, адже на їх характері істотно позначається не тільки специфіка предмета, але й особливості змісту кожної роботи, рівень індивідуальної підготовки учня. Найкращим є підхід, що поєднує відомості про загальну успішність класу і типові помилки, а потім індивідуальний облік. Наступний крок — групова чи індивідуальна робота з учнями над помилками. Отже, на етапі корекції йдемо від досягнень учня, адже в одного, скажімо, власна назва написана з малої літери випадково, а в іншого ця помилка постійна, один учень переплутав цифри або знаки дій через неухважність, а інший не вмів обчислювати тощо.

Учителі по-різному ставляться до роботи над помилками. Більшість схильна до того, щоб не виділяти на це окремий урок, а включати в систему уроків фронтальні (якщо помилка поширена) та індивідуальні завдання (для окремих учнів) на опрацювання помилок, або розпочинати кожний урок короткочасною перевіркою роботою з наступним аналізом помилок.

Зазначимо, що **найефективніша робота над помилками — їх запобігання**, отже, варто подбати про створення умов, за яких дитина могла б уник-

нути помилок, бачила труднощі в роботі ще до її виконання. Дуже добре, якщо вчитель не обмежується контролем результату, а вчить дітей *поопераційного контролю, що є основою оволодіння самоконтролем*. З цією метою корисні: поелементне коментування процесу роботи, зіставлення виконаного завдання із взірцем, опора на таблицю, схему, стимулювання учнів, застосування ігрових ситуацій, змагання, взаємоперевірки. Таке поєднання сприяє взаємозв'язку операційної і мотиваційної складових самоконтролю. Отже, на окремому уроці і в системі уроків мають застосовуватися різноманітні види і форми контролю та перевірки знань.

Розглянемо *дидактичні вимоги до оцінювальної діяльності вчителя*.

Педагогічна оцінка є складовою діагностики досягнень і труднощів учіння. На основі співвідношення навчальних досягнень учнів з критеріями і показниками рівнів успішності з'являється можливість не лише судити про якість педагогічного процесу, а й прогнозувати перспективи розвитку дітей, реалізувати індивідуальний підхід. Водночас оцінка вчителя є психологічним і дидактичним засобом розвитку у школярів внутрішньої самооцінки як найважливішої передумови самонавчання і саморозвитку. Виставляючи оцінку, учитель опосередковано керує розвитком оцінювальних взаємовідносин у класі, які мають стимулювати співпрацю з учнями.

Молоді педагоги часто бувають безпорадними в оцінюванні знань учнів, не уявляють достатньої мірою складності і відповідальності цього процесу. Щоб об'єктивно оцінити учня, слід дуже швидко зорієнтуватися, з якої причини він не відповів правильно. А це важко, якщо вчитель не орієнтуватиметься в послідовності операцій, які має виконати дитина, щоб відповісти на якесь запитання.

Оцінювання навчальних досягнень учнів вголос має важливе виховне значення. Стиль спілкування, міміка, жести вчителя позитивно чи негативно впливають на сприймання дітьми значущості оцінки-балу чи словесного судження.

Про вплив оцінки на навчальну активність і мотивацію учіння школярів йдеться в багатьох працях Г. С. Костюка, В. О. Сухомлинського, Ш. О. Амонашвілі.

Прочитайте і поміркуйте над порадами В. О. Сухомлинського, який застерігав учителів від невмілого, негуманного оцінювання праці учнів. «Не допускайте, щоб єдиною метою перевірки знань було — поставити учневі оцінку. Нехай найчастіше оцінювання знань поєднується з іншими цілями, передусім з новим осмисленням, розвитком, поглибленням знань. Не допускайте крайності — оцінювання кожної відповіді, кожної письмової роботи — це призводить до негативних результатів [1, 464]». Чому саме так вважав Василь Олександрович? Очевидно тому, що педагогічною аксіомою для нього було твердження, що оцінки мають бути вагомими, а школяр мусить добре знати, за що він їх одержує. Не менш

важливим є те, що, викладаючи протягом свого вчительського життя всі предмети, крім креслення, Василь Олександрович ніколи не ставив дітям незадовільних оцінок, якщо учень *не міг* через ті чи інші обставини опанувати знання. «Я завжди прагнув того, щоб учень вірив у свої сили. Якщо учень *хоче знати*, але *не може*, треба йому допомогти зробити хоч би маленький крок уперед, і цей крок стане джерелом емоційного сти-мулу думки — радості пізнання [1, 466] ».

У творах Сухомлинського читач знайде чимало роздумів про ставлення вчителя до «важких» дітей, які дуже різняться між собою і водночас схожі тим, що їм важко вчитися, в них слабкі розумові здібності. Оцінюючи працю таких дітей, треба бути особливо вдумливим і терплячим. Василь Олександрович запитує: «Якщо цим дітям оволодіти знаннями важче, ніж іншим, то якими ж критеріями вимірювати їхні знання? У кожного з них є щось своє, особливе, індивідуальне, не схоже на інших важких дітей: своя причина, свої особливості, відхилення від норми, свої шляхи виховання [2, 509] ». Тому якісної зміни в розумовій діяльності важкої дитини неможливо досягти якимись надзвичайними заходами чи засобами впливу на волю дитини. «*Не можна примусити бути розумнішим*. Той, хто намагається діяти на дитину сильними, «вольовими» засобами, робить важкопоправну помилку... [2, 51] ». Найважливіше, радить педагог, зміцнювати у дитини віру в свої сили, терпляче працювати з нею і чекати того моменту, коли можна позитивно оцінити її працю. «Від успіху до успіху — в цьому й полягає розумове виховання важкої дитини... Оптимізм, життєрадісне світосприймання, почуття впевненості у своїх силах — це, образно кажучи, світлий вогник, який осяває шлях важкій дитині. Погасне цей вогник — і дитина опиниться в мороці, в самоті, їх охопить безвихідна туга і безнадія... [2, 512] ».

Слідом за В. Сухомлинським, Ш. Амонашвілі образно писав: «Двійки — млинці кульгавої педагогіки».

Результати спеціальних досліджень підтверджують, що у початкових класах має домінувати оцінка у вигляді вмотивованого, що дає учневі можливість усвідомити, як саме він упорався з роботою, що вийшло добре, в чому помилка, як її краще виправити. Цю змістову оцінку вчитель висловлює так, щоб дитина не втратила стимулу до праці.

У першому класі оцінку у вигляді балів не слід застосовувати, доцільно розвивати інтерес до самого процесу праці, заохочувати щонайменші прагнення дитини до самовдосконалення. Вважаємо помилковим використання матеріальних заміників оцінок — усіяких рибок, зірочок, квітів, паперових прапорців тощо. Це, по суті, використання миттєвого стимулу «добре виконав — щось одержав», яке перетворює навчання в свідомості дитини на гонитву за відмінними оцінками.

Зрозуміло, чим молодший учень, тим частіше йому потрібна опора на позитивну оцінку. Але гуманне ставлення до вихованців зовсім

не означає надмірного й одноманітного захоплення дітей висловами: «Молодець!», «Чудова робота». Такі вислови мають короткочасний емоційний вплив і не замінять розгорнутих оцінних суджень про те, що добре, а над чим ще треба попрацювати. Крім того, діти швидко звикають, що вчитель хвалить всіх однаково, а отже, похвала з часом втрачає стимульовальне значення.

Треба поступово привчати дітей оцінювати не стільки своє ставлення до роботи («Я дуже старався», «Я довго вчив»), а сам кінцевий результат.

Досить поширеною є хибна практика словесного обґрунтування оцінок слабких і сильних учнів: виставляючи оцінку сильним учням, учителі здебільшого обмежуються коротким: «Молодець», «Дуже добре», а для слабких дітей коментування нагадує чергову нотацію.

Треба розрізняти критеріальне і відносне оцінювання. У процесі відносного оцінювання дитина порівнюється сама з собою, із своїми здобутками: з чого почала і чого досягла. Таке оцінювання більш продуктивне, бо показує сходинки розвитку конкретної дитини. Чи треба дітей порівнювати між собою у процесі оцінювання? Як правило, це негативно впливає на емоційне самопочуття школяра і на стосунки між учнями, які стабільно мають слабкі знання, і тими, хто одержує найвищі бали. Якщо вчитель час від часу вдається до порівняння навчальних досягнень дітей, то це не принижує їхньої гідності, а слід стимулювати їх до взаємодопомоги і підтримки, не роз'єднуювати дитячий колектив.

Будь-яка оцінка суб'єктивна, хоч учителі користуються одними нормативами до визначення рівнів навчальних досягнень. Анкетування вчителів і спостереження уроків свідчать, що більшість педагогів по-різному (і з великими розбіжностями) враховують можливості різних уроків для оцінювання робіт своїх вихованців, перевага надається оцінювальному судженню і балам, майже зовсім не практикується самооцінювання учнів. А це означає, що суб'єктом контрольно-оцінювальної діяльності є лише вчитель. За такою односуб'єктністю він сам перевіряє зроблене, оцінює, висловлює остаточну думку. Тому поступово учні звільняються від потреби себе контролювати і оцінювати, бо дії самоконтролю і самооцінки стають зайвими. *Учень, навіть молодший школяр, теж має набувати статус суб'єктності, тобто усвідомлено і активно брати участь у навчанні.*

Недостатньо у педагогічному досвіді використовуються при контролі та оцінюванні *перспективна і відтермінована оцінки*. Вони справляють на дітей позитивний вплив, якщо вчитель чітко і доброзичливо роз'яснює, за яких умов учень може досягти значно вищої оцінки. Особливо важливо розкривати кожній дитині, як відбувається саме її рух сходинками пізнання («на минулому уроці ти не вмів виразно прочитати вірш, а сьогодні у тебе значно краще виходить» і т. ін.).

Певні складності в деяких учителів пов'язані з оцінюванням усних відповідей. Помічено, що не кожний учень, який добре засвоїв матеріал, може

переконливо показати свої знання. Інколи вчителі схильні занижувати оцінки дітям флегматичним, меланхолікам, а холерикам — завищувати; часом упевненість відповіді, стереотип сприйняття сильного учня заважає вчителю правильно його оцінити. Однак зовнішня активність не завжди свідчить про високий рівень знань, тим часом як зовні пасивний учень, що не піднімає руки, тихо відповідає, бо боїться помилитися, може добре знати матеріал. Такого учня треба вчасно похвалити, підбадьорити, заохотити до відповіді його.

Чи можна оцінити групову роботу учнів і наскільки це буде об'єктивно? Розмірковуючи над цим питанням, вчителі запитують: як оцінити роботу в групі, якщо працювали один-два учні, а інші — спостерігали? Або, наприклад, група впоралася добре із завданням. Чи ставити усім дітям однаково високу оцінку, якщо серед виконавців є дуже слабкий учень? На наш погляд, традиційний підхід не дає змоги адекватно оцінити результати групової роботи. На початку впровадження цієї форми навчальної співпраці з дітьми слід обговорити від чого залежить успішна робота в групі. Наші спостереження показали, що вже другокласники достатньо впевнено відзначають необхідність дотримання при цьому таких правил поведінки: не говорити усім разом, спершу розподілити обов'язки, узгоджувати одне з одним свої дії. Після завершення роботи разом з учителем слід обговорити по групах: що їм вдалося зробити; які були труднощі; як вони справилися з ними; яку б оцінку собі поставили. Радимо вчителям в оцінюванні групової роботи поєднати три критерії: ставлення дітей до роботи, уміння співпрацювати і якість навчального результату. Далі корисно зіставити оцінки дітей і оцінки вчителя, бо вони суб'єкти оцінювання, і пояснити, якою є більш точна.

Анкетування досвідчених учителів, яким було поставлено три запитання (на яких уроках легше оцінити учня; коли можна поставити точнішу оцінку; коли діти гостро реагують на оцінку), показало: більшість педагогів вважає, що легше оцінити учня на уроках мови і математики під час письмових робіт. Що стосується усних відповідей, то чимало опитуваних вважає, що точнішу оцінку можна поставити на уроках узагальнення і закріплення. Стосовно реакції дітей на оцінку маємо різні судження. Гостра реакція спостерігається, коли вони вважають оцінку несправедливою, коли вона для них несподівана, при завищеній самооцінці, під час змагання, оцінюванні контрольної роботи, взаємооцінці відповідей.

Успіх кожного вчителя значною мірою залежить від того, чи зуміє він зробити батьків своїми однодумцями і помічниками, викликати до себе довіру, переконати в необхідності дослухатися своїх порад. Під час зустрічей з батьками вчитель доброзичливо й конкретно розповідає про досягнення і труднощі в роботі дитини, відзначає позитивне, пропонує спільні дії для поліпшення результатів навчання. Цікаво знайомити батьків на зборах, які проводяться наприкінці семестру чи навчального року,

з *освітнім портфоліо* (папка досягнень), куди протягом року учень складає свої найкращі зошити, вироби, творчі роботи тощо.

Назвати освітні портфоліо (папку) можна по-різному, скажімо: «Від вересня — до червня», «Я — першокласник», «Що я вмю», «Мій подорож», «Останній рік початкової школи» тощо.



Учитель тактовно коментує ці матеріали, дає батькам доброзичливі і конкретні поради щодо подальшого розвитку й виховання сина чи доньки. Крім цього, важливо доступно й водночас професійно розповісти й показати, над чим діти працюватимуть наступного року, що треба придбати, які книжки читати протягом літа, над чим бажано замислитись, як запобігти глибокому забуванню набутого за рік тощо.

Отже, важливо контролювати й оцінювати не тільки результати, але й процесуальний складник навчальної роботи (яким саме способом виконувалася), при цьому слід ураховуватися рівень пізнавальної самостійності учнів, культуру праці.

Особливо важливо, щоб дітям була зрозуміла справедливність оцінки, інакше найкращі наміри вчителя можуть призвести до протилежного результату. Треба гуманно і відповідально ставитися до оцінювання, не оцінювати незасвоєне, формулювати оцінювальні судження по-різному, але ніколи не принижувати людської гідності дітей, всіляко заохочувати їх до рефлексивних суджень, самоконтролю і самооцінки.

Література

1. Сухомлинський, В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. [Текст] / В. О. Сухомлинський. — Т. 2. — К.: Рад. шк., 1976.
2. Сухомлинський, В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. [Текст] / В. О. Сухомлинський. — Т. 4. — К.: Рад. шк., 1977.
3. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти. Теорія і практика. — К.: ВД «Шкільний світ»; 2006. — 128 с.
4. Короткий текстологічний словник-довідник. — К.: Грамота, 2008. — 160 с.
5. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. // Почат. шк. — 2009. — №8. — С. 1—6.

1.4. Дидактичні вимоги до реалізації компетентнісного підходу в початковій ланці освіти

Т. М. БАЙБАРА, *провідний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент*

Проблема реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання учнів початкової школи зумовлена реформуванням початкової ланки освіти на нових концептуальних засадах у зв'язку з новими цілями, поставленими суспільством перед загальною середньою освітою на сучасному етапі його розвитку.

У науковій літературі поняття «підхід» трактується двояко: з позиції *об'єкта*, що досліджується, і з погляду загальної *стратегії* діяльності. Сутність цього поняття розкривається через розуміння його як *кута зору*, сукупності принципів, які визначають ціль і зміст роботи, або як *пізнавального засобу, методу*, інструменту пізнання і способу перетворення дійсності (Поташник М. М., Шамова Т. І.).

Поняття «компетентнісний підхід» розкриємо з позиції окремих авторів у зв'язку з їхніми проблемами дослідження.

О. М. Новіков компетентнісний підхід визначає як один із можливих шляхів розв'язання проблеми відображення суб'єктивних компонентів культури (образних, чуттєвих знань, умінь, навичок, індивідуальних здібностей, особистісних смислів, світогляду конкретної людини і т.ін.) в змісті освіти [13]. «Цей підхід, — наголошує учений, — базується на концепції компетенцій як основі формування в учнів здібностей розв'язувати важливі практичні задачі і виховання особистості в цілому [13, 58]». Вважаючи компетентнісний підхід перспективним щодо розробки змісту освіти, оскільки він може надати йому діяльнісної і практикоорієнтованої спрямованості, О. М. Новіков водночас застерігає від його абсолютизації. Застереження пов'язується з тим, що компетентнісний підхід може продуктивно охоплювати лише суб'єктивний аспект змісту освіти, а не зміст у цілому.

Узагальнюючи результати дискусії українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті, О. І. Пометун констатує: «Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою

характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкові моделі особистості [9, 66] ».

Характеризуючи парадигму сучасної освіти (діяльнісно-ціннісну) і відповідну їй модель освітньо-виховного процесу (антропоцентричну), М. В. Алексеев виокремлює ключові поняття компетентнісного підходу — це компетенція і компетентність [1].

Аналіз змісту цих понять у тлумаченні окремих учених та освітніх програм й організацій показує неоднозначне розуміння їх сутності.

Вважаємо, що відносно освітньо-виховного процесу правомірною є позиція тих учених, які розглядають «компетенцію» як категорію об'єктивну, тобто як норму, вимогу, ціль, а «компетентність» — суб'єктивну, особистісну, як результат оволодіння певною компетенцією.

Для теорії і педагогічної практики доречним є встановлення відмінностей між компетенцією взагалі й компетенцією освітньою. Необхідність розрізнення їх А. В. Хуторської пояснює так: «Компетенція для учня — це образ його майбутнього, орієнтир для освоєння. Адже в період навчання в учня формуються ті, або інші складові «дорослих» компетенцій, і, щоб не готуватися до майбутнього, але й жити в теперішньому, він освоює ці компетенції з освітньої точки зору» [19, 152].

Отже, *освітня компетенція* — це вимога до освітньої підготовки, яка виражається сукупністю взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня відносно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності (Хуторської А. В.).

Освітні компетенції охоплюють не всі види діяльності людини, а тільки ті, які відносяться до освітніх галузей і навчальних предметів. Вони забезпечують комплексне досягнення освітніх цілей, відображають предметно-діяльнісну складову освіти, пов'язують її особистісний і соціальний смисли.

Запровадження компетенцій в зміст освіти зумовлене потребою розв'язати низку проблем, серед яких — неспроможність учнів застосовувати засвоєні знання, уміння, навички, способи діяльності і ціннісні орієнтації в реальних життєвих ситуаціях, виконувати вимоги суспільства щодо оновлення знань, тобто реалізації безперервного навчання. А також здатність пристосовуватися до швидкої зміни суспільно-економічних умов, адаптуватися в змінених умовах, уміти знаходити шляхи розв'язання проблем, що виникають у практичній, пізнавальній, комунікативній та інших видах діяльності.

Компетентнісний підхід став одним зі шляхів оновлення освіти, запропонованих Радою Європи для країн європейського простору.

Освітні компетенції — структурні елементи змісту освіти, який є педагогічно адаптованою культурою людства в аспекті соціального досвіду.

Зміст освіти, як відомо, ізоморфний. За структурою він аналогічний соціальному досвіду і складається з 4-х структурних компонентів: досвіду пізнавальної діяльності — у формі її результатів знань; досвіду відомих способів діяльності — у формі вмінь діяти за зразком; досвіду творчої діяльності — у формі вмінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду встановлення емоційно-ціннісних відношень — у формі особистісних орієнтацій (Краєвський В. В., Хуторської А. В.).

З позиції особистісно орієнтованої освіти, умовою оволодіння означеними видами досвіду є здійснення кожним учнем власної пізнавальної, репродуктивної, творчої й оцінної діяльності шляхом застосування відповідних способів їх виконання щодо об'єктів реальної дійсності та загальнокультурних знань про них.

Засвоєні види досвіду забезпечують основу формування в учнів здатності виконувати складні культуродоцільні дії, тобто оволодівати освітніми компетенціями.

Отже, освітні компетенції є структурним компонентом соціального досвіду й відповідним обов'язковим компонентом змісту освіти.

Розроблення освітніх компетенцій пов'язане з різними рівнями проектування змісту освіти як педагогічної моделі соціального досвіду — надпредметним, загальнопредметним і предметним, тому вони утворюють ієрархічно підпорядковану систему. Прикладом є трирівнева модель системи освітніх компетенцій, яка запропонована ученими тих країн, де реалізується компетентнісний підхід в освіті (Крисан О.). Компонентами цієї ієрархічної системи є компетенції: ключові (надпредметні, метапредметні, базові); загальнопредметні (галузеві); предметні (спеціальнопредметні).

Ключові компетенції належать до надпредметного рівня змісту освіти, є визначальними, характеризуються до певної міри універсальністю, оскільки реалізуються в «не занадто обмежених» і «не занадто специфічних умовах».

За визначенням учених, кожна *ключова компетенція* — це об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини. Вона є інтегративною характеристикою якості навчання учнів, пов'язаною зі здатністю цільового, осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, способів діяльності щодо міжпредметного кола проблем.

Найхарактернішими ознаками ключових компетенцій вважаються:

- поліфункціональність (дають змогу розв'язувати широке коло особистісно і соціально значущих задач і проблем);
- міждисциплінарність (застосовуються не тільки в освітньо-виховному процесі, але й у позашкільній діяльності, в сім'ї тощо);
- багатокomпонентність;

- спрямованість на розвиток критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції (самовизначення), поєднання особистісного і соціального;
- ситуативність виявлення (Бібік Н. М., Овчарук О. В., Пометун О. І., Савченко О. Я.)

Ключові компетенції, як відзначають науковці, характеризуються рухливою, мінливою структурою, що зумовлено зміною пріоритетів у суспільстві і цілей освіти на певному етапі його розвитку, можливостей самовираження людини в соціумі. Це породжує одну з проблем, якою є пошук теоретичних засад для обґрунтування системи ключових компетенцій. Різні підходи до її розв'язання зумовили значну кількість класифікацій. Наприклад, Радою Європи, у рамках проекту «Середня освіта в Європі», сукупність ключових компетенцій розроблено з позицій їх актуальності для становлення демократичного суспільства і розвитку ринкової економіки. Список цих компетенцій включає здібності: вивчати, шукати, думати, співпрацювати, братися за справу, адаптуватися.

А. В. Хуторської визначив ключові компетенції на основі головних цілей загальної освіти, структурної презентації соціального досвіду і досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, які дають змогу йому оволодіти соціальним досвідом, одержати навички життя і практичної діяльності [18].

Запропонований перелік складають сім груп компетенцій: ціннісно-смыслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення. Сам автор зазначає, що його система ключових компетенцій досить узагальнена, потребує деталізації як за ступенями навчання, так і за освітніми галузями і навчальними предметами.

С. Є. Шишов пропонує сукупність ключових компетенцій як перелік певних дій чи вмінь, що, на його думку, забезпечить їх універсальність [23].

Модель системи ключових компетенцій, розроблена І. А. Зимньою, утворена трьома групами, зокрема, компетенціями, що стосуються самого себе як особистості, взаємодії з іншими людьми і діяльності людини [8].

Більшість українських учених за основу розроблення ключових компетенцій схильні взяти принцип відповідності їх сферам суспільного життя, де особистість може успішно актуалізуватися і реалізувати себе завдяки володінню відповідними компетентностями.

До ключових компетенцій, які пропонуються для початкової ланки освіти, відносять: уміння вчитися, громадянська, загальнокультурна, інформаційно-комунікативна, здоров'язбережувальна, соціальна [10].

Ключові компетенції мають діяльнісну форму представлення, що дає змогу оперувати ними, використовувати як структурну основу проекту-

вання змісту освіти на трьох рівнях: теоретичному, навчального пред-мета, навчального матеріалу.

За висновками експертів Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), ключові компетенції становлять основний набір найзагальніших понять, які необхідно деталізувати за навчальними галузями й життєвими сферами. Оскільки вони належать до надпредметного змісту, то конкретизуються на рівні завдань і змісту освітніх галузей Державного стандарту як загальнопредметні за віковими ступенями навчання.

Загальнопредметні компетенції мають високий ступінь узагальнення і комплексності. Вони відносяться до певного кола навчальних предметів, визначаються для кожного предмета на весь термін вивчення. Їх стадіями і рівням виступають *предметні компетенції* в межах кожного предмета і року навчання.

Предметні компетенції — конкретні відносно ключових і загальнопредметних компетенцій, мають чітко визначені характеристики і можливість формування в межах відповідних навчальних предметів.

Компетенція має складну внутрішню структуру, оскільки її утворює велика кількість структурних елементів (Дж. Равен). На думку експертів міжнародної програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади» (De Se Co), будь-яка компетенція поєднує взаємовідповідні пізнавальні ставлення і практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння, все те, що необхідно мобілізувати для активної дії.

Поширеною в педагогічній літературі є загальна структура компетенції, розроблена А. В. Хуторським. Її структурними компонентами вчений вважає:

- назву компетенції;
- тип компетенції в загальній ієрархії;
- коло реальних об'єктів щодо яких вводиться компетенція;
- соціально-практичну зумовленість і значущість компетенції (для чого вона необхідна в соціумі);
- смислові орієнтації учня відносно певних об'єктів, особистісна значущість компетенції (в чому і для чого учневі потрібно бути компетентним);
- знання про певне коло об'єктів;
- уміння й навички, які стосуються кола реальних об'єктів;
- способи діяльності стосовно певного кола реальних об'єктів;
- мінімально необхідний досвід діяльності учня в сфері певної компетенції (за ступенями навчання);
- індикатори — приклади, зразки навчальних і контрольних завдань для визначення ступеня (рівня) компетентності учня (за ступенями навчання) [20, 152].

Конкретизація ключових компетенцій на рівні навчальних предметів здійснюється шляхом виділення в їх змісті складових (елементів) окремих компетенцій, які набувають реального діяльнісного і соціально значущого втілення в певному предметному матеріалі. В навчальних програмах вони представлені як в «Змісті навчального матеріалу», так і в «Державних вимогах щодо рівня навчальної підготовки учнів».

Однак, не увесь зміст навчального предмета зводиться до компетенцій. Кожний предмет має об'єктивні можливості свого «внеску» у цілеспрямоване оволодіння учнями ключовими компетенціями. Такі можливості пов'язані з необхідною і достатньою кількістю реальних об'єктів, передбачених навчальною програмою. Адже знання, вміння, навички і способи діяльності, які формуються в процесі вивчення реальних об'єктів кожної предметної галузі, є складовими змісту тих чи інших компетенцій.

Зауважимо, що зміст окремих ключових компетенцій представлений в одних предметах цілісно, як наприклад, комунікативної — в мовах, або через їх елементи. Прикладом є названа компетенція в природознавстві чи математиці.

Аналіз педагогічної і методичної літератури дав змогу виявити окремі технологічні підходи до визначення переліку предметних компетенцій. Так, за А. В. Хуторським, цей процес охоплює:

1. Виявлення можливостей конкретного навчального предмета у засвоєнні учнями елементів ключових компетенцій, оскільки їх зміст виступає стратегічною ціллю навчання.

2. Визначення мінімального переліку структурних компонентів змісту навчального предмета, які необхідні для розроблення предметних компетенцій. Зокрема:

- об'єктів реальної дійсності (природні, соціальні або культурні предмети і явища і т.п.) з відповідної навчальному предмету науки чи галузі діяльності;
- загальнокультурних знань про реальну дійсність: культурно-значущих фактів, способів діяльності, понять, правил, проблем і т.п., відповідно до виділених об'єктів;
- загальних і загальнонавчальних умінь, навичок, способів діяльності, що систематизуються за групами як власне предметні і загальнопредметні.

Означені компоненти присутні в змісті і назвах предметних компетенцій. Зважаючи на те, що кожна предметна компетенція має комплексний характер, до її структури входять: а) об'єкти реальної дійсності; б) соціально значущі знання, вміння, навички і способи діяльності щодо об'єкта; в) особиста значущість компетенції для учня.

Вимога особистої значущості формування в учня певної компетенції обмежує її зміст.

Динаміка розвитку *предметних компетенцій* полягає: а) у розширенні змісту й обсягу компетенцій, тобто кількості і якості їх елементів; б) у змі-

ні чи розширенні об'єктів, яких стосуються компетенції; в) в інтегруванні чи взаємодії окремих компетенцій в комплексні особистісні новоутворення [19; 20].

Узагальнення предметних компетенцій до рівня *загальнопредметних* у межах освітньої галузі науковці пропонують здійснювати за спільними: а) реальними об'єктами пізнавальної дійсності; б) уміннями, навичками, способами дій.

Як було зазначено, компетенція є суспільною нормою, вимогою, яка стає особистісною характеристикою індивіда в процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись у його компетентність.

Компетентність — це володіння учнем компетенцією, що поєднується з його особистісним ставленням до неї і до предмета діяльності.

У змісті визначень компетентності увагу привертає відсутність єдиного підходу до характеристики цього особистісного утворення. Так, компетентність характеризується як «здібність особистості» (Новіков А. М.), «цілісний образ» (Голованова Н. Ф.), «здатність особистості» (Бондар С. П.), «якість особистості» (Бондар В. І.), «особистісна якість чи сукупність особистісних якостей» (Хуторської А. В.) тощо. Утім, більшість учених, компетентністю вважають інтегративну якість чи сукупність якостей особистості школяра, які виникають в результаті набуття мінімального досвіду діяльності в певній особистісно і соціально значущій сфері.

Як і компетенції, компетентності — ключові (надпредметні, метапредметні, базові), загальнопредметні (галузеві) і предметні (спеціальнопредметні) ієрархічно підпорядковані. Тож, оволодіння ключовими компетентностями відбувається шляхом формування в учнів предметних і загальнопредметних компетентностей як етапів цілісного процесу.

Компонентами змісту компетентності є складові відповідної компетенції, якою оволодіває учень. Однак, компетентність не зводиться до знань, до вмінь, до способів діяльності, хоч вони є її структурними елементами. За словами С. Є. Шишова, компетентності належать до сфери відношень між знаннями і дією в реальній практиці. Їх можна розглядати, наголошує вчений, «як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією, а в ширшому розумінні, як здібність знайти, виявити процедуру (знання і дію), що придатна для розв'язання проблеми [24, 30]».

Компетентність пов'язана з певними обставинами (умовами), тобто з конкретною ситуацією. Саме в конкретній ситуації виявляється компетентність — здібність мобілізувати необхідні (відповідні) досвід та якості особистості й одержати особистісно і соціально значущий результат. Невиявлена компетентність щонайбільше залишається прихованою можливістю суб'єкта.

Ситуативність компетентності зумовлює її креативну сутність. Креативність — це здатність учня до творчої діяльності, яка, насамперед,

передбачає оволодіння вміннями творчого, критичного, нестандартного мислення.

Будь-яка самостійна діяльність, а реалізація компетентності має саме такий характер, не відбувається без *самоуправління*, яке охоплює уміння здійснювати цілепокладання, планування, організацію, перевірку й оцінювання (контроль), рефлексію.

Обов'язковими *складовими компетентності*, оскільки це особистісне утворення, є вольові, афективні, етичні якості й поведінкові відношення. Адже 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. Вона також супроводжується афективними процесами, пов'язаними з почуттями, які виявляються в уміннях учня позитивно емоційно налаштовуватися на виконання завдання, перетворювати відчуття напруги під час роботи на стимул, бажання одержати результат, а не причину відмови від неї.

Поведінкові відношення стосуються співпраці суб'єктів діяльності, спілкування між ними (здатність діяти без конфліктів, надавати допомогу, виявляти ініціативу, встановлювати дружні стосунки тощо).

Отже, компетентність утворюють не тільки когнітивна й операційно-технологічна складові, але й мотиваційна, етична, вольова, афективна, поведінкова.

Компетентність виступає *цільовим і результативним* компонентами процесу навчання. Відповідно до діяльній формі представлення, компетентність позначається через «уміння» з урахуванням обставин її реалізації. Вміння є визначальними під час виявлення й оцінювання міри компетентності учня.

Міра виражається через рівень сформованості відповідних умінь, оскільки тільки вони доступні для спостереження, фіксації й оцінювання.

Зауважимо, що всі вчені відзначають складність оцінювання компетентності. Пояснюється це насамперед тим, що відповідні вміння не аналогічні предметним вмінням, а є певними видами досвіду, який набувається в спеціально змодельованих ситуаціях. Окрім того, такі вміння тільки частково відображають компетентність учня, оскільки будучи складною реальністю, вона вважається як частково видимою, так і уявною.

Результатом реалізації компетентності може бути продукт у формі матеріалізованої і суб'єктивної — особистісного прирощення.

Як було зазначено, зміст начального предмета не зводиться до компетенцій. Вони є складовою змісту і у такий спосіб виступають додатковим чинником забезпечення його цілісності і системності.

Між компетенціями і предметним змістом існують певні взаємозв'язки. Розкриваючи їх, А. В. Хуторської зазначає, що компетенції знаходяться

в окремі площині, тому не суперечать предметним знанням, умінням і навичкам, але перетинаються з ними. Адже компетенції охоплюють комплекси ЗУНів і способів діяльності, що об'єднані на певній основі, наприклад, щодо реальних об'єктів чи міжпредметних проблем [18, 61].

Предметні знання, вміння і навички, — зауважує Н. Ф. Голованова, — не зникають зі змісту навчання. Вони виконують роль «предметного поля», на якому предметна обізнаність і предметні вміння «переводяться на рівень базових й універсальних умінь [6, 198]».

На орієнтувальну функцію предметних знань, а не вилучення їх зі структури освіченості компетентної особистості вказує Д. Б. Ельконін. «Ми відмовляємося не від знань, як культурного предмета, — пише вчений, — а від певної форми знань (знань «про всяк випадок», тобто відомостей) [12, 27]».

Формування компетентностей нерозривно пов'язане з певним типом організації знань. Адже справа не в обсязі знань, не в їх міцності, а «в тому, як організовані індивідуальні знання, наскільки вони надійні як основа для прийняття ефективних рішень відносно тієї чи іншої конкретної ситуації», — наголошує М. А. Холодна [7, 57]. Вона вважає, що знання компетентної людини мають відповідати таким вимогам:

- різноманітність (різні знання про різне);
- структурованість (чітко виділені елементи знань, які знаходяться у взаємозв'язку; виділення ключових елементів, які усвідомлюються як основні, найважливіші);
- категоріальний характер (визначальна роль загальних понять, закономірностей);
- володіння не тільки предметними знаннями (про те «що»), але й процедурними (про те «як»);
- наявність знань про власне знання (метакогнітивні) і знань, що належать до особистісного досвіду («неявних знань»);
- гнучкість (можливість зміни сутності окремих елементів знань і зв'язків між ними під дією різних чинників);
- оперативність (швидкість актуалізації знань у конкретних ситуаціях, доступність знань);
- дієвість (можливість застосування в широкому аспекті ситуацій, в тому числі, в нових ситуаціях) [7, 73—74].

Система вмінь і способів діяльності, яка охоплює всі складові компетенцій, конструюється на основі тих видів предметної і навчально-пізнавальної діяльності, які реалізуються учнями певного віку. Специфіка їх формування залежить від вікових особливостей школярів. Так, для I ступеня навчання визначальним є те, що учіння для дітей молодшого шкільного віку стає провідною діяльністю і першим етапом цілеспрямованого оволодіння нею.

Щодо мотивації, яка є стрижнем будь-якої діяльності, то засвоєння компетенцій спонукається не мотивами-стимулами, а особистісними смислами, які впливають на світогляд і життєву позицію учня.

Досягнення означеного типу організації особистісних знань, системи вмінь і способів діяльності зумовлює необхідність визначення чітких критеріїв добору і структурування предметного змісту та розробки теоретико-методичних засад процесу оволодіння ними.

Література

1. Алексеев, М. В. Ключевые компетенции в педагогической литературе [Текст] / М. В. Алексеев // Педагогические технологии. — 2000. — № 3. — С. 3—17.
2. Баханов, К. О. Сучасна історична освіта: інноваційні аспекти: монографія [Текст] / К. О. Баханов. — Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2005.
3. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.
4. Бондар, В. І. Дидактика [Текст] / В. І. Бондар. — К.: Либідь, 2005.
5. Бондар, С. П. Компетентність особистості — інтегрований компонент навчальних досягнень учнів [Текст] / С. П. Бондар // Біологія в школі. — 2003. — № 2. — С. 8—9.
6. Голованова, Н. Ф. Общая педагогика: учеб. пособ. для вузов [Текст] / Н. Ф. Голованова. — СПб.: Речь, 2005.
7. Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся [Текст] / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. — СПб.: Питер, 2006.
8. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. — М., 2004.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [Текст] / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. — К.: К.І.С., 2004.
10. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації [Текст] / [авт. кол.: Н. М. Бібік (керівник), О. Я. Савченко, Т. М. Байбара, М. С. Вашуленко та ін.]. — К.: Початкова школа, 2008.
11. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах [Текст] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 3—10.
12. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения [Текст] / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. — Красноярск, 2002.
13. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности [Текст] / А. М. Новиков. — М., 2005.
14. Поташник, М. М. Управление развитием образовательного процесса [Текст] / М. М. Поташник // Педагогика. — 1995. — № 2. — С. 20—26.
15. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие, реализация [Текст] / Дж. Равен. — М., 2002.
16. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики [Текст]. — К.: К.І.С., 2003.
17. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. — М.: Изд-во МГУ, 2003.
18. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.
19. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособ. для учителя [Текст] / А. В. Хуторской. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.

20. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения [Текст] / А. В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2004.
21. Чепышева, Л. Н. Формирование общеучебной компетентности младших школьников в условиях безотметочного обучения [Текст] / Л. Н. Чепышева // Педагогические науки. — 2007. — № 3 (25). — С. 117—120.
22. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособ. [Текст] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Т. Н. Шибанова / [под ред. Т. И. Шамовой. — М.: Изд. центр «Академия», 2002.
23. Шишов, С. Е. Школа: мониторинг качества образования [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М., 2000.
24. Шишов, С. Понятие компетенции в контексте качества образования [Текст] / Шишов С. // Дайджест педагогических идей и технологий. Школа — парк. — 2002. — № 3. — С. 20—21.

1.5. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти

*Н. М. БІБІК, головний науковий співробітник
лабораторії початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
академік НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор*

Європейський вибір України позначається на її прагненні подолати бар'єри в вітчизняній і європейській освітніх системах, наблизитися до продуктивних надбань у цій галузі. Зокрема, в сучасних західноєвропейських країнах розроблена нова концепція підготовки вчителя, за якої вона стає більше школоцентрованою, за їхньою термінологією, «навчанням, повернутим до шкільної крейди». Основна ідея — більше часу в школі, більше знань про реальні потреби шкільної освіти в швидко змінюваних умовах. Спрямування підготовки майбутнього педагога — компетентний вчитель задля компетентного учня.

Можна погодитись із фахівцями в галузі компетентної освіти, що з відносно локальної педагогічної теорії вона перетворюється в суспільно значуще явище, яке стає основним у формуванні освітньої політики в державі, у формуванні змісту освіти, вивченні її результатів.

Із запровадженням компетентностей підведено своєрідну риску під знаннєвою моделлю освіти. Серед причин, які викликали кризу традиційної системи, називають передусім надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок з дійсністю, потребами практики. Так усталилося, що предметний зміст виводиться із логіки конкретної науки. Зі свого боку, акцент на когнітивному компоненті об'єктивно спрямовує пошуки в напрямку додавання знань, збільшення їх ушир.

Такий стан справ породжує дискусії щодо складу і актуальності змісту освіти.

Незважаючи на гостроту проблеми, її очевидність для всіх, неузгодженість між освітніми ланками, взаємне дублювання змісту залишаються неподоланими й досі.

Важливо, що в авторських педагогічних системах, передовому педагогічному досвіді останніх десятиріч визрівала ідея посилення діяльній складовій освіти. Водночас вона нерідко розглядалась у розриві засобу і результату.

Компетентнісний підхід дає змогу подолати цей розрив, і, так би мовити, технологічно переозброїти вчителя.

Орієнтація на компетентність як мету освіти зачаровує перспективою зв'язати воедино освітні рівні, логічно вибудувати зміст освіти у співвіднесенні з вимогами до результатів у системі їх ускладнення.

Важливо, що компетентнісний підхід дає змогу у результатах задіяти суб'єктивність, досвід учня, що охоплює ті складові якості освіти, які лише декларувались, а насправді не виступали об'єктом контролю, у тому числі, державного.

Тобто, компетентнісно орієнтована освіта, з одного боку, логічно впливає з попереднього етапу освоєння особистісно орієнтованого, діяльній базису. Водночас посилює результативний компонент, наповнює мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним смислом, орієнтованим на необхідну компетентність учня як інтегрований вираз рівня його освіченості.

За такої умови кардинально змінюються всі складові — мета, зміст, система оцінювання, тип педагогічної взаємодії.

Перехід до компетентнісного підходу потребує також опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації понятійного фонду європейської педагогічної термінології, узгодження з вітчизняною наукою, врахування необхідності запропонувати практиці ієрархію вимог до освітніх результатів, які б слугували об'єктивною оцінкою і були зрозумілими всім учасникам навчального процесу.

Наголосимо, що, незважаючи на значну кількість наукових досліджень, у тому числі дисертаційних, присвячених компетентнісно орієнтованій освіті, усе ще відзначаємо різноголосся, суперечливість у поглядах на компетентність, її сутнісні характеристики, особливості презентації в змісті освіти.

Країни Європейського Союзу ще з 80-х років розпочали кожна окрема і всі разом за допомогою спільноєвропейських організаційних інструментів досліджувати стратегічні питання реформування освіти з метою посилення її оперативності в умовах соціальних змін і перетворень.

Зокрема, організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) вивчала попит ринку і відповідність освітньої підготовки на різ-

них етапах навчання. Тоді й постало питання про компетентність як необхідний продукт освіти. У Доповіді Ради Європи (1996) цей напрям конкретизувався рух від освітніх результатів за схемою: від *знаю що* до *знаю як*. Поступово в цих країнах напрацьовувалися засади спільного розуміння сутності компетентнісного підходу як цільової орієнтації освіти, розроблено види компетентностей, їх класифікації.

Фахівці з порівняльної педагогіки (Єгоров Г., Лавриченко Н., Локшина О.) простежили розробку компетентнісної освіти у контексті реформування загальної середньої освіти в країнах Європейського Союзу в умовах інтеграції і актуалізували ці тенденції для наукового обігу [5].

Зокрема, повчальним для нашої освітньої системи є теоретичні погляди відомого шведського педагога Т. Хусена, одного з авторів реформи шведської школи, який сформулював перелік «залізних правил реформування освіти [5]». Вони визнані для зразка в усіх країнах ЄС. Їх зміст полягає в тому, що будь-які зміни в освіті мають стати частиною цілісної програми соціального, економічного і культурного реформування країни і бути однією з передумов їх ефективності.

Необхідно, щоб реформа була концептуально, організаційно, фінансово та кадрово підготовленою. Теоретичне обґрунтування має охоплювати цілісний процес: цілі, зміст, процес, організаційні форми навчання, його структуру, базовий і типовий навчальні плани, їх варіанти.

Мають бути здійснені заходи не лише для формування позитивної громадської думки до здійснюваних змін, але й, передусім, тих, хто їх реалізовуватиме (вчителі, керівники освіти, викладачі ВНЗ та ін.) у співпраці з батьками, які мають прийняти ці реформи і сприяти їх втіленню.

Ресурси (матеріальні, кадрові, інфраструктурні) мусять бути підготовлені з випередженням у часі, а не на марші, як у нас це відбувається, скажімо, із введенням профільного навчання в школі.

Ще одним «залізним правилом» вважається необхідність організації випереджувальних педагогічних досліджень, ґрунтованих на серйозній базі соціологічних і психологічних даних, економічних розрахунках. Ця робота повинна бути безперервною і супроводжувати перебіг змін освітньої системи в усіх її складових.

На жаль, доводиться констатувати, що ми лише теоретично долучаємося до наведених позицій, визнаємо їх необхідність, оскільки модернізаційні процеси в освітянській сфері України, на наш погляд, не спрацьовували достатньою мірою саме через недостатнє наукове і організаційне опрацювання.

Водночас відзначимо позитиви теоретичної розробки компетентнісного підходу як ключового напрямку перебудови освітньої системи науковцями України. З урахуванням напрацювань у цій сфері в зарубіжному досвіді виформувався розуміння *компетентності* як інтегрованого результату освіти, *присвоєного особистістю*, що передбачає зміщення ак-

центів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід в 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 спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності — здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату.

У зарубіжних джерелах **компетентність** часто передають через усталені поняття: «здатність до...», «комплекс умінь», «готовність до...». «знання в дії», «спроможність», «індивідуально-особистісна рефлексивна функція», «рівень засвоєння компетенцій».

Як впливає із зазначеного, компетентність — цілісна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю.

Розгорнене визначення системи понять, які обслуговують проблему компетентнісного підходу, подано в «Енциклопедії освіти» [1].

Компетенція на відміну від компетентності як особистісного утворення, є *відчуженою* від суб'єкта, наперед заданою соціальною нормою освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції виводяться як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному соціумі. Вони втілені в Державних стандартах освіти, у програмах, критеріях навчальних досягнень тощо. Ознакою компетенцій є їх специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії).

Компетенції охоплюють не лише когнітивні і операційно-технологічні складові, а й мотиваційні, етичні, поведінкові, що ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях.

У комплексі компетенцій закладено додаткову можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для побудови чітких вимірників навчальних досягнень учнів.

У методиках навчання окремих предметів компетенції використовуються давно: лінгвістичні — в мовах, комунікаційні — в інформатиці. Останніми роками компетенції вийшли на загальнодидактичний і методологічний рівні. Це пов'язано з їх системно-практичними функціями й інтеграційною роллю в освіті. Компетенції встановлюють набір системних характеристик для проектування освітніх стандартів, навчальної літератури, вимірників якості освіти, її наближення до замовлення суспільства.

Дискусійності у питаннях розрізнення понять «компетентність» і «компетенції» додають «Європейські вимоги до мовної освіти», де подано розуміння цих понять як тотожних.

Назріла необхідність виробити спільні позиції, щоб уникнути різночитань, зробити знання про компетентнісний підхід функціональним, придатним для застосування на практиці.

Привернемо увагу до виробленої ієрархії компетентностей: *ключові, базові*, що виявляються в різних контекстах, *загальнопредметні* (галузевого значення) і *предметні*.

Дж. Равен, відомий дослідник у цій галузі, побудував модель із 143 елементів компетентностей. У інших наукових джерелах зустрічаємо авторські переліки ключових компетентностей, різні їх комбінації, які частково збігаються. Крім відомих із зарубіжної літератури ознак ключових компетентностей, які наведено у матеріалах Лісабонської конференції (РЄ), у працях О. І. Локшиної, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, а саме поліфункціональність; надпредметність; міждисциплінарність; багатоконпонентність; спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції, відзначаємо ще такі, що, на наш погляд, характеризують їх якісну відмінність від узвичаєних — ключові компетентності пов'язують воедино особистісне і соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розробки індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; набуваються молоді людиною не лише під час вивчення предметів, а й засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо.

Як свідчить практика участі в колективному виробленні підходів до побудови ієрархії ключових компетентностей, найбільші труднощі полягають у пошуку єдиної теоретичної основи для їх виділення. Маятник поглядів, як правило, хитається від спроб руху за аналогією — до пошуку специфічних, що відповідають вітчизняним освітнім традиціям.

Наведемо доступні нам з літератури види ключових компетентностей.

Одноставний вибір у різних країнах стосується таких компетентностей: інформаційної; соціальної; навчально-пізнавальної (методологічної); життєвої (соціально-трудова). Загальнокультурна, політична, як правило, охоплюються змістом інформаційної або соціальної, що за суттю узгоджується з цілями європейської освіти й потребами розвитку відповідних суспільств.

Такий підхід суголосний із фундаментальними цілями освіти, сформульованими ЮНЕСКО: навчати здобувати знання (уміння вчитися); працювати й заробляти (навчання для праці); жити (навчання для здорового, цікавого, достойного життя); жити разом (навчання для спільного життя). Зарубіжні й вітчизняні автори підкреслюють, що ключові компетентності змінні, мають рухливу і перемінну структуру, залежать

від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі.

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, яка працювала в рамках проекту ПРООН, і в якій брали участь і співробітники Академії педагогічних наук України, Міносвіти і науки, запропоновано такий перелік ключових компетентностей:

Уміння вчитись; соціальна компетентність; загальнокультурна; здоров'язбережувальна; громадянська; компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій [2].

Наведений зміст компетентностей адаптовано в систему компетенцій і розгорнено, зокрема, соціальну, громадянську і здоров'язбережувальну в програмових результатах з предметів «Я і Україна» (Бібік Н. М., Коваль Н. С.), «Основи здоров'я» (Бібік Н. М., Бойченко Т. Є., Коваль Н. С., Савченко О. Я.).

Отже, існують різні підходи до визначення сукупності ключових компетентностей, однак більшість дослідників єдині в тому, що компетентність належить до сфери узагальнених понять, що містить комплекс різних компонентів — знань, умінь, навичок, взаємин, цінностей та інших складників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини.

Вияв компетентностей підкріплюється особистісними якостями (працьовитість, витривалість, захопленість, наполегливість, старанність).

У такому самому складі розглядається якість освіти. За методиками її оцінювання, які склалися в світовій практиці, якість освіти постає не як сумарний вираз знань і вмінь з предметів навчального плану, а як інтегрований показник становлення особистості, що охоплює не лише результати навчально-виховного процесу в порівнянні з нормативами, а й життєвий і навчальний досвід учня, умови і характеристики навчання і виховання.

Зазначимо, що нормативна база нової структури розроблялась із кінця 90-х. Тоді було здійснено теоретико-методологічне обґрунтування цілей, змісту освіти, створено концепцію розвитку початкової освіти (Савченко О. Я.). На базі тривалої апробації змісту освітніх галузей поступово виформовувався зміст початкової освіти на компетентнісних засадах. Необхідно було представити його таким, щоб знання набули енергії дії, у програмових вимогах передбачити ситуацію і контекст, у якому вони застосовуються; розгорнути компетенції, необхідні для цього застосування, у комплексі з діагностикою ефективності цього процесу.

Така робота проведена науковцями лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Компетентнісні результати закладені у вимогах до програмового змісту з кожного предмета, розроблено критерії і показники їх засвоєння [3].

Саме зміст постає визначальним засобом формування компетентності. Обґрунтоване конструювання компетенцій як соціально заданого результату створює об'єктивні умови для їх присвоєння учнями.

У розробках науковців лабораторії зrealізовано такі функції компетенцій, які відображають соціальне замовлення, є умовою реалізації особистісних смислів у навчанні; охоплюють реальні об'єкти навколишньої дійсності для цілеспрямованого застосування знань, умінь, способів діяльності, ціннісних орієнтирів; наявні в різних навчальних предметах і освітніх галузях; є міжпредметними елементами змісту освіти; постають інтегральними характеристиками якості підготовки учнів і комплексного контролю.

Зокрема, *компетенції* залежно від предметної специфіки, виражено такими, наприклад, вимогами, що дають змогу усунути суперечності між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач:

- уміти розрізнити об'єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати і пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ;
- створювати тексти, вироби, проекти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших;
- брати участь в колективних справах; у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін.;
- користуватися певними предметами та ін. [4].

Формування компетентності через компетенції може бути реалізована на основі відповідної системи навчальних завдань, які передбачають способи діяльності залежно від предметної специфіки; створює ситуації, за яких учні набувають досвід розв'язання практичних проблем і мотивованого ставлення до процесу і результату пізнання.

Вивченням кінцевих результатів не вичерпується контрольно-оцінювальна діяльність учителя. У «Критеріях...» розроблено цілі і зміст різних видів контролю: поточного, тематичного, підсумкового.

Першорядними для вчителя залишаються цілі, пов'язані з досягненням міцності, усвідомленості, узагальненості знань, забезпечення індивідуалізації темпу виконання завдань, пошук раціонального способу розв'язання, відпрацювання прийомів і способів застосування на практиці, апробація різних навчальних стратегій тощо.

Важливою, з погляду підготовки до нових форм оцінювання, стає проблема забезпечення об'єктивної інформації про навчальну активність учнів, їхні досягнення, необхідність корекції.

Актуальними постають питання індивідуалізації навчально-виховного процесу, всебічна підтримка учня в процесі його підготовки до незалежного оцінювання, у тому числі емоційна, вольова.

Узагальнення теоретичних джерел і практики поширення компетентнісного підходу як методологічної основи модернізації загальної почат-

кової освіти, дає підстави для висновків про необхідність перегляду і узгодження змісту освіти, її складових на всіх рівнях, оволодіння оцінювальною компетентністю всіма суб'єктами цього процесу, перегляду поглядів на технології навчання, які мають сприяти виявленню набору унікальних здатностей кожного учня для успіху в певній сфері пізнання.

Література

1. Енциклопедія освіти [Текст] / Акад. пед. наук України; [головн. ред. В. Г. Кремень]. — Юрінком Інтер, 2008. — С. 408—410.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий довід та українські перспективи [Текст]. — К., 2004. — С. 34—47.
3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи [Текст]. — К., 2008. — 98 с.
4. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1—4 класи [Текст]. — К.: Початкова школа, 2006. — 430 с.
5. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу (ч. I) [Текст]. — К.: Пед. думка, 2008. — 146 с.

1.6. Учніське портфоліо як форма контролю й оцінювання навчальних досягнень учня

О. В. ОНОПРИЄНКО, *завідувач лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник*

Увітчизняній теорії і практиці накопичено значний досвід застосування інноваційних форм і методів організації навчально-виховного процесу. Водночас постала потреба розроблення нових форм контролю й оцінювання, які відповідали б сучасним освітнім цілям і цінностям.

Компетентнісний підхід, що нині реалізовується у початковій школі, націлює навчання на формування й розвиток в учня здатності застосувати здобуті знання і набуті вміння у практичній діяльності. У зв'язку з цим, форми оцінювання «налаштовуються не на репродуковану учнем інформацію, а на створений ним самостійний продукт, що має житкову цінність [3, 41]». У такий спосіб зумовлюється пріоритетність самоконтролю і самооцінювання учнями результатів власної діяльності.

Найбільш ефективною формою контролю й оцінювання, зорієнтованою на продукт навчання, виступає *портфоліо*. Саме поняття запозичено в педагогіку з галузі бізнесу. Воно означає перелік (коротке портфоліо)

або збірку (розгорнуте портфоліо) виконаних робіт і напрацювань певної особи або компанії.

Учнівське портфоліо визначимо як колекцію робіт, яка демонструє зусилля учня, його прогрес і досягнення в освітньому процесі за певний період навчання.

З дидактичного погляду — це форма організації продуктів навчально-пізнавальної діяльності школяра, а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел, призначених для аналізу, кількісної і якісної оцінки рівня досягнень конкретного учня й подальшої корекції навчання [5].

Особливе значення у характеристиці портфоліо має його властивість відображати динаміку розвитку особистості учня відносно виявлених результатів; його ставлення до навчання; результати самореалізації; особливості загальної культури, властивості інтелекту; індивідуальні можливості, здатності й інтереси; рівень рефлексії і самооцінювання учнем власної діяльності. Це дає змогу реалізувати ідею компетентісно спрямованого навчання, оскільки в процесі створення портфоліо стимулюється суб'єктна активність молодшого школяра.

Отже, сутнісними ознаками учнівських портфоліо є такі, що:

- відображають освітні результати учнів відповідно до нормативних документів;
- зосереджені як на навчальному процесі, так і на засвоєних компетенціях;
- містять роботи, які демонструють використання різноманітних методів і прийомів навчання;
- включають роботи учнів і зафіксовані результати їх оцінювання самим школярем, учителем, батьками.

Учнівське портфоліо використовується для доповнення результатів традиційних форм контролю й оцінювання навчальних досягнень, оскільки містить об'єктивні дані, які засвідчують різнобічну діяльність учня — його участь у гуртковій роботі, у суспільно-корисних справах, в олімпіадах, навчальних проєктах тощо.

Хоча ця форма контролю найчастіше застосовується у допрофільній і профільній підготовці учнів основної школи, проте, зважаючи на необхідність реалізації ідеї наступності у навчанні, виникає потреба ознайомити зі способами укладання портфоліо й молодших школярів.

Педагогічними цілями створення портфоліо у початковій школі є:

- стимулювати навчально-пізнавальну активність учня;
- формувати в учня мотивацію учіння;
- заохочувати до самостійної пізнавальної творчої діяльності;
- розширювати можливості навчання і самонавчання;
- виробляти вміння і навички самоконтролю й самооцінювання;
- формувати вміння вчитися (ставити мету, планувати й організувати власну діяльність);

- виховувати відповідальність, обов'язковість, охайність у роботі, впевненість у власних можливостях;
- здійснювати соціалізацію учня.

Залежно від мети створення портфоліо бувають різних видів: портфоліо-власність, портфоліо-звіт, портфоліо-презентація та ін.

За змістом прийнятними для початкової школи є такі види учнівських портфоліо.

Портфоліо досягнень. Спрямоване на підвищення власної значущості учня і відзначення його успіхів. Передбачає колекцію матеріалів, яка відображає рівень володіння учнем знаннями й уміннями з певного предмета, досвід творчої і соціальної діяльності. Укладається з похвальних листів і грамот за навчальні досягнення, дипломів за участь у культурно-масових заходах, подяк, медалей, інших відзнак.

Портфоліо розвитку. Розкриває динаміку особистісного розвитку учня, допомагає простежити результативність його діяльності в кількісному і якісному вимірах. Містить матеріали, які відображають прогрес школяра в освітньому процесі. Це достовірне ілюстрування успіхів і проблем, необхідне для постановки педагогічної мети щодо індивідуального просування школяра в подальшому навчанні. До портфоліо добираються самостійні, контрольні й творчі роботи учня (перекази, твори, малюнки, вироби тощо), які демонструють зміни в розвитку протягом визначеного терміну (місяця, семестру, навчального року, всього навчання у початковій школі).

Портфоліо процесу. Показує роботу учня у процесі вивчення певної теми, отже, його зміст безпосередньо залежить від конкретних цілей вивчення предмета. До портфоліо вносяться завдання за темою, виконані учнем в урочний та позаурочний час; завдання, які виконані самостійно поза навчальною програмою (наприклад, підвищеної складності); створені учнем наочні посібники за темою; копії текстів, дібраних і прочитаних у процесі вивчення теми; роботи з інших предметів, у яких учень зміг застосувати здобуті знання і набуті вміння з цієї теми, описи практичних ситуацій; матеріали тематичної перевірки навчальних досягнень; оцінки за кожну виконану роботу; листки самоконтролю з описом того, що учень не розуміє з певної теми; висновки, зроблені під час контролю з боку батьків.

Портфоліо проектної діяльності. Демонструє мету, хід і результат розв'язання проблеми під час роботи над навчальним проектом. Складається з візитної картки проекту із зазначенням творчої теми, задуму, мети; листка планування проекту; критеріїв оцінювання проектної діяльності; дібраних матеріалів за проблемою; матеріалів презентації результату.

Отже, учнівські портфоліо будь-якого виду є водночас формою, процесом організації і технологією роботи учня з продуктами його пізнаваль-

ної, творчої, дослідницької і проектної діяльності, призначеними для публічного показу, аналізу, оцінювання, розвитку рефлексії, усвідомлення результатів власної роботи.

Учнівські портфоліо не мають сталої, остаточно визначеної структури. Передусім, вона залежить від мети створення. Оскільки портфоліо нами розглядається як форма контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, то провідною метою буде — простежити динаміку навчального процесу та його результативність. Отже, орієнтовно структура портфоліо може складатися з таких розділів:

1. Мій портрет (самопрезентація).
2. Скарбничка (інформація).
3. Творчий доробок (робочі матеріали).
4. Досягнення (матеріали, які демонструють успіхи учня).

Перший розділ — «Мій портрет» — містить інформацію про автора портфоліо, його ставлення до навчання і до себе самого. Може включати рубрики: «Моя сім'я», «Мої друзі», «Світ моїх захоплень», «Мій клас» тощо. До розділу можна віднести анкети, фотографії, малюнки, «асоціативні павутинки», есе тощо.

До «Скарбнички» входять готові матеріали інших авторів, дібрані учнем самостійно й використані під час створення портфоліо, — інформаційні довідки, художні або публіцистичні тексти, пам'ятки, схеми, вирізки з журналів, статті з Інтернету, ілюстрації, ксерокопії документів, статистичні дані тощо. Одна частина дібраної інформації може використовуватись у роботі, інша — перейти до «архіву».

Розділ «Творчий доробок» укладається з матеріалів, безпосередньо пов'язаних із призначенням портфоліо й особисто створених учнем. Це його творче надбання — плани, щоденники спостережень, описи дослідів, самостійно створені таблиці чи діаграми, результати тематичних і підсумкових контрольних робіт або самі роботи, малюнки, авторські твори, буклети тощо. Матеріали цього розділу доповнюються стислим коментарем про процес і мету його створення й позначаються датою заповнення.

До розділу «Досягнення» учень відносить матеріали, які відображають найвагоміші результати його праці, підтверджують успіхи.

Отже, великі блоки матеріалів об'єднуються у розділи; в межах кожного розділу виділяються рубрики. Кількість розділів і рубрик, а також їх тематика можуть бути різними й визначаються у кожному окремому випадку.

У початковій школі структуру портфоліо допомагає визначати вчитель; це не стільки пов'язано з недостатнім досвідом молодшого школяра, як із необхідністю одержати необхідну для роботи педагога інформацію. Учитель виконує роль координатора — він зорієнтовує учня на такий зміст, що якнайкраще відобразити рівень його інтелек-

туального, комунікативного, творчого розвитку, а також володіння різноманітними способами діяльності під час створення освітнього продукту.

У зв'язку з цим, до започаткування портфолію педагог з'ясовує:

- чи придатний певний етап навчального процесу для роботи з такою формою контролю;
- якими мають бути вимоги до портфолію, щоб на основі його матеріалів визначити прогрес учня у навчанні;
- чи є можливість і бажання додатково витратити час на консультації для кожного учня, давати коментарі щодо їхньої роботи;
- які матеріали з певного курсу будуть обов'язковими в портфолію, а які — учень обиратиме сам;
- яких умінь, необхідних для організації портфолію, бракує в учнів, як компенсувати цей брак;
- скільки часу необхідно витратити для роботи на кожному етапі організації портфолію;
- які критерії запропонувати учням для успішного виконання роботи та її презентації;
- коли і в який спосіб відбуватиметься презентація портфолію;
- яким буде подальше використання учнівських робіт.

Учніське портфолію є власністю учня, тому він бере безпосередню участь у прийнятті рішення про його зміст і переміщення матеріалів з одного розділу в інший. Оскільки це важливий мотивуючий чинник навчання, то за будь-якої структури він організовується так, щоб школяр найповніше продемонстрував свій прогрес.

Організація роботи над укладанням портфолію здійснюється за такою схемою:

1. Мотивація до створення портфолію.
2. Визначення мети створення портфолію і його виду.
3. Планування змісту портфолію, формулювання назв розділів.
4. Визначення обов'язкової частини портфолію відповідно до його мети.
5. Вироблення критеріїв оцінювання портфолію.
6. Визначення способу презентації доробку.
7. Виконання роботи.
8. Публічна презентація портфолію, оцінювання.

Важливо, щоб у процесі організації портфолію учень навчався самостійно добирати необхідні матеріали, вносити їх до відповідних розділів. Він повинен докласти зусилля, оскільки більшу педагогічну вартість має осмислення школярем своїх досягнень.

Це саме стосується й оцінювання портфолію. Ним передбачається аналіз й оцінювання процесу і характеру роботи над доробком за визначеними критеріями. Оцінюванню можуть підлягати окремі рубрики, всі

розділи, остаточний варіант портфоліо, його презентація. Критерії оцінювання мають бути відомі учню, узгоджені з ним.

Отже, портфоліо як форма контролю й оцінювання досягнень учнів впливає на освітній процес — вона не лише адекватно відображає реальні досягнення молодшого школяра, а й водночас забезпечує підвищення якості навчання. Педагогічна цінність такої форми полягає в особливих можливостях забезпечити активність, емоційність і цілеспрямованість учнів у навчальній діяльності; створити сприятливі умови для осмислення ними мотивів, цілей і прийомів навчання; розширити й поглибити сферу застосування навчального досвіду. Представлені вимоги до організації учнівського портфоліо дадуть змогу удосконалити процес контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів.

Література

1. Голуб, Г. В. Портфоліо в системі педагогічної діагностики [Текст] / Г. В. Голуб, О. В. Чуракова // Школьні технології. — 2005. — № 1. — С. 181—195.
2. Загвоздкін, В. К. Портфель індивідуальних учбових досягнень — нечто більше, чем просто альтернативний спосіб оцінки [Текст] / В. К. Загвоздкін // Школьні технології. — 2004. — № 3. — С. 179—185.
3. Новикова, Т. Г. Нужен ли портфоліо російському школяру? [Текст] / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков // Методист. — 2004. — № 5. — С. 41—49.
4. Новые педагогіческие и інформаційные технології в системі образования [Текст] / [под. ред. Е. С. Полат]. — М.: Академія, 2001. — 272 с.
5. Пейп, С. Дж. Учебные портфоліо — новая форма контроля и оцінки достижений учащихся [Текст] / С. Дж. Пейп, М. А. Чошанов // Директор школы. — 1998. — № 3. — С. 75—82.
6. Прутченков, А. С. Портфоліо: типичные ошибки и затруднения [Текст] / А. С. Прутченков, Т. Г. Новикова, М. А. Пинская // Народное образование. — 2005. — № 2. — С. 71—79.

1.7. Вимірювання освітніх результатів початкової освіти: досвід міжнародних порівняльних досліджень

Н. М. БІБІК, *головний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор*

Конттури сучасної школи окреслено в концепції 12-річної школи¹, затвердженій Постановою Колегії МОН України та Президією АПН України від 22.11.2001 р. № 12/5—2.

Це, насамперед, школа *варіативна* — визнає правомірність різних шляхів реалізації єдиної мети: шкільної освіти на основі функціонування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, застосування різних педагогічних систем і педагогічних технологій.

Це школа — *демократична*, що передбачає відкритість перед суспільством, відповідальність навчального закладу за якість освітніх послуг перед споживачем і державою.

Важливим чинником досягнення названих ознак нової школи є забезпечення зворотного зв'язку. З цього погляду розглянемо обов'язковий, інваріантний компонент кожної моделі школи — результативний, який набуває особливих форм у сучасній освіті, є підставою для коригування цілей, змісту, методик, указує напрями розвитку системи.

Усе відчутнішим стає вплив *зовнішніх форм оцінювання навчальних досягнень учнів* на постановку і розв'язання завдань освіти на різних рівнях.

І це зрозуміло: створюються умови для об'єктивної, прозорої і підзвітної інформації про стан освіти в країні, про відмінності в наданні освітніх послуг як по горизонталі в однотипному ряду навчальних закладів, так і по вертикалі — аж до загальнодержавного рівня, в порівнянні освітніх результатів залежно від методичних систем, регіональних особливостей, у зіставленні різних умов навчання: село — село, місто — село, вчитель — вчитель, ефективності різних підручників, методичного забезпечення тощо.

Об'єктивність порівнювальної інформації забезпечується єдиною технологією оцінювання, що компенсує недоліки чинної системи, яка гуртується на різних підходах, зокрема, орієнтується на ЗУНи, нерідко відображає ставлення педагогів до учня. А також конфіденційністю контрольно-вимірювальних матеріалів на всіх етапах незалежного оцінювання.

¹ Науковий керівник і розробник О. Я. Савченко, розробники: Н. М. Бібік, О. І. Ляшенко, Ю. І. Мальований.

У результаті незалежних контрольних оцінювальних процедур учні одержать документи про освіту, які мають однакову ціннісну вагу й еквівалентність.

У результаті учні, батьки матимуть оцінку неупереджену й справедливу.

Окрім того, зовнішнє оцінювання як таке, що здійснюється поза межами школи фахівцями, зближує школу і вищий навчальний заклад. Атестаційна оцінка в школі стає водночас стартовою для ВНЗ.

Завдяки ролі оцінки ззовні на вирішення особистісних планів, увазі до питань вимірювання освітніх результатів на найвищих щаблях влади якість реально набуває статусу стратегічної мети освіти.

Зазначимо, що якість освіти за методиками її оцінювання, яка склалася в світовій практиці, постає не як сумарний вираз знань і вмій з предметів навчального плану, а як інтегрований показник усіх етапів становлення особистості, що охоплює не лише результати навчально-виховного процесу в порівнянні з нормативами, заданими в стандартах, а й життєвий і навчальний досвід учня, умови і характеристики процесу навчання і виховання.

Згідно з положеннями Болонської декларації, європейські країни ставлять у залежність взаємне визнання документів про освіту з наявністю систем незалежного оцінювання.

Це потребує розробки системи порівнювальних контрольних оцінних і проведення міжнародних обстежень для оцінки якості освіти.

Застосування міжнародних досліджень дають цінну інформацію про стан освіти, дає змогу проаналізувати ситуацію в нашій країні в міжнародному контексті. Водночас — спрогнозувати й обґрунтувати напрям розвитку школи майбутнього.

Протягом останніх років Україна за підтримки світового банку брала участь у міжнародних порівняльних обстеженнях якості математичної і природничої підготовки учнів 15-річного віку, і функціональної грамотності молодших школярів на завершенні початкової школи за методиками TIMSS. В Україні з 2003 р. поводяться також сесії зовнішнього тестування навчальних досягнень випускників шкіл за їхнім власним бажанням.

У кожному етапі моніторингових досліджень якості освіти (вибірка учасників, переклад і адаптація інструментарію, тестування і анкетування) здійснювався спільно українськими фахівцями (науковцями і практиками) і міжнародними експертами.

Поступово накопичується досвід проведення таких обстежень. У сітці координат одержано порівняльні дані з 60 країн, які дають змогу виявити чинники, які пояснюють різницю в результатах освіти.

Аналіз мети дослідження, особливостей процедур і інструментарію, здобутих порівняльних результатів свідчать про базові відмінності зарубіжних систем освіти у визначенні її результатів. Зокрема, моніторингові завдання не прямо пов'язані з навчальними предметами чи освітніми галузями, потребують інтегрованого бачення проблеми, мають виражений

практико-орієнтований характер, потребують залучення навчального і життєвого досвіду.

Визначаючи перспективи модернізації змісту освіти в умовах запровадження зовнішнього оцінювання, ми маємо означити самостійний напрям — оцінка компетентностей (ключових і предметних).

Такий крок уже зроблено. Сучасні програми з предметів передбачають презентацію обов'язкових результатів у формі таких компетентностей.

Під час розробки методичного супроводу змісту необхідно також врахувати, що учні утруднювались у ситуаціях, коли завдання містили великий обсяг текстової інформації (у наших традиціях економніше представляти зміст). Труднощі виникали, якщо інформація подавалась у вигляді таблиць, схем, діаграм, малюнків, або, навпаки, завдання передбачало подати розв'язок у табличному вигляді.

Порівняно низькі результати виявлено під час розв'язання завдань, які потребували залучення додаткової інформації; за формою були комплексними або структурованими з кількох взаємопов'язаних питань різної тематики; передбачали різних форм відповідей (вибір правильної, короткий чи розгорнений запис відповіді; творче доповнення відомого; використання знання у змінених умовах за різних життєвих ситуацій; використання загальнонавчального уміння на матеріалі різної складності).

Нагадаємо, що міжнародні дослідження є за своєю суттю індикаторами якості не лише навчання, а й стану емоційного комфорту учня, створення відповідного освітнього середовища, доступу до інформації та ін.

У загальнодержавному вимірі ми, зокрема, здобули такі дані під час моніторингових досліджень у 2005 р. на завершенні початкової школи; у яких взяли участь 3359 учнів.

Статистично значущою є різниця у результатах моніторингу в учнів загальноосвітніх шкіл (середній бал 14,8) та шкіл нового типу: ліцеїв, гімназій (16,8).

Це не є відкриттям, а от несподіваною стала інформація про залежність результатів навчання від використання комп'ютера. Зокрема, інтерпретація даних свідчить про те, що комп'ютер, цей, як вважається, «джин розвитку» не впливає на якість навчальних досягнень. Для того щоб будь-яка комп'ютерна програма мала розвивальний ефект, вона має стимулювати актуальні запити і потреби учнів. На перший погляд, у програмних засобах, якими користуються учні, наявні такі стимули.

Водночас моніторингові дослідження свідчать про те, що учні користуються переважно (84%) ігровими програмами.

Підтверджено наші висновки про недоцільність комплектування класу з дітей одночасно 6- і 7-річного віку. У такому разі організація навчального процесу не дає змоги реалізувати ресурси віку, що негативно позначається на результатах навчання.

Інші дані: не почуваються у безпеці майже 1/5 учнів молодшого шкільного віку. Основними причинами є страх перед крадіжками (30%

обстежених стали жертвою крадіжок, 55 % — їх свідками), або інші насильницькі дії.

Отже, в системі незалежного оцінювання запитаними стають незвичайні для традиційної школи показники її якості, змінюється роль навчальних закладів, функції вчителя.

Базовою вимогою у налагодженні незалежного вимірювання якості освіти в країні стає узгодження шкільної (внутрішньої і зовнішньої) систем оцінювання.

Саме школа забезпечує мобільність і керованість освітнього процесу з огляду на задоволення вимог зовнішнього оцінювання, організовує навчальний процес, контролює його якість, введе добір відповідних кадрів і налагоджує їх навчання у системі методичних служб.

Звернемо увагу на відмінність звичних для нас вимог до підвищення кваліфікації вчителя і тих, що впливають із порівняльних досліджень.

У анкетах для вчителів у 60 країнах, які брали участь у моніторингу, ставились запитання не про те, коли пройшов курси підвищення кваліфікації, а з *яких конкретно питань* (нові форми оцінювання, стандартизація освіти та ін.).

Слід визнати, що зовнішнє оцінювання спрямоване на кінцевий результат освіти у різних вимірах. Воно відрізняється від цілей поточного й підсумкового контролю, який здійснює вчитель. Не передбачає виправлення помилок за рахунок поопераційного контролю, не підтримує вольових зусиль учня і не скеровує їх на подолання пізнавальних утруднень.

Актуальними для вчителя залишаються цілі, пов'язані з досягненням міцності, усвідомленості, узагальненості знань, забезпеченням індивідуалізації темпу виконання завдань, пошук раціонального способу розв'язання, відпрацювання прийомів і способів застосування на практиці, апробація різних навчальних стратегій тощо. Педагог, який прагне до забезпечення якості освіти, звертається до всіх сфер пізнавальної допитливості учня, вибудовує, ґрунтоване на широкому полі застосування, знання.

Важливою, з погляду підготовки до нових форм вимірювання освітніх результатів, стає проблема забезпечення об'єктивної інформації про навчальну активність учнів, їхні досягнення, необхідність корекції.

Актуальними стають питання індивідуалізації навчально-виховного процесу, всебічна підтримка учня в процесі його підготовки до незалежного оцінювання, у тому числі емоційна, вольова.

Узагальнюючи аналіз теоретичних джерел і практики випробування в Україні незалежного оцінювання в різних формах (моніторингові порівняльні дослідження в контексті 60-ти країн, незалежне атестаційне опитування) дає підстави для висновку про необхідність зближення вимог зовнішнього і внутрішнього оцінювання, оволодіння оцінювальною компетентністю всіма суб'єктами цього процесу, узгодження змісту освіти і його презентації на всіх її рівнях з відповідними матеріалами зовнішнього вимірювання.

РОЗДІЛ 2

Методика контролю і оцінювання навчальних досягнень молодших школярів за освітніми галузями на засадах компетентнісного підходу

2.1. Контроль і оцінювання усних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів

К. І. ПОНОМАРЬОВА, *старший науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук*

Сучасні зміни суспільних і соціокультурних умов вимагають переорієнтації системи шкільної освіти на формування в учнів життєвих компетенцій, які дадуть їм змогу орієнтуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, на ринку праці, навчатися, виконувати соціально важливі завдання, реагувати на потреби часу.

Саме тому основною метою початкового курсу української мови, відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти і нової навчальної програми, є формування ключових і предметних компетентностей: комунікативної, соціокультурної й уміння вчитися.

Формуванню комунікативної компетентності, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою й усіма видами мовленнєвої діяльності у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, розв'язання життєво важливих завдань, підпорядковано дві змістові лінії — мовленнєва і мовна.

Соціокультурну компетентність, яка охоплює загальнокультурний розвиток учнів, адаптацію їх до життя в певному соціальному середовищі, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання, покликана забезпечити соціокультурна змістова лінія.

На формування компетентності уміння вчитися — здатність організувати свою навчальну діяльність, мати почуття відповідальності за виконане завдання, готовність самостійно працювати з новим, доступним за складністю навчальним матеріалом, мати власну думку з приводу об-

говорюваних питань, обґрунтувати її, спрямовано зміст діяльній лінії початкового курсу української мови.

Компетентнісно орієнтованому навчанню підпорядковано вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Ними передбачено, що результатом навчання мають стати не тільки знання, уміння, способи діяльності, а, насамперед, здатність учнів застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях для розв'язання тих чи інших завдань і проблем.

Паралельно з оновленням змісту і вимог до результатів навчального процесу, компетентнісно орієнтоване навчання української мови вимагає запровадження нових підходів до перевірки й оцінювання навчальних досягнень учнів. Тож постала необхідність розробити методику контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з української мови на засадах компетентнісного підходу.

Відповідно до дидактичних цілей і змісту мовної освіти об'єктами перевірки й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з української мови є, насамперед, види мовленнєвої діяльності: аудіювання (слухання-розуміння тексту), говоріння (діалогічне і монологічне), читання і письмо (письмові зв'язні висловлювання). Для забезпечення повноцінного мовленнєвого розвитку необхідні також знання про мову і мовлення, мовні уміння й навички, орфографічні і пунктуаційні вміння й навички, графічна навичка письма, техніка, швидкість письма, культура оформлення письмових робіт.

Предметом нашого дослідження стало науково-методичне забезпечення контролю й оцінювання мовленнєвої компетентності молодших школярів, зокрема, усних видів мовленнєвої діяльності.

На першому етапі науково-дослідної роботи було вивчено стан контрольно-оцінювальної діяльності вчителів початкових класів на уроках української мови. З метою вивчення труднощів методичного характеру, з якими стикаються вчителі під час перевірки й оцінювання усних видів мовленнєвої діяльності, було проведено їх *анкетне опитування*. Його результати *засвідчили*, що перевірці усних видів мовленнєвої діяльності школярів (аудіювання, діалог, усний переказ тексту, усний твір) значна частина вчителів не надає належної уваги. Зокрема, аудіювання до важливих перевірок віднесли лише 40 % опитаних педагогів, діалог — 22,5 % респондентів, усний переказ назвали важливою перевіркою 33,75 % учасників опитування, усний твір — 23,75 % педагогів.

Такі результати свідчать про те, що значна частина вчителів, які працюють у початковій ланці освіти, недостатньо усвідомлюють, що в основі розвитку навичок мовленнєвої діяльності лежить уміння слухати і розуміти усне мовлення. Тож на уроках української мови, починаючи з першого класу, має здійснюватися робота над формуванням і перевіркою *аудіативних умінь*. У початкових класах розглядаються аудіативні уміння двох рівнів: 1) усвідомлення значень окремих елементів тексту (слів, сло-

восполучень, речень); 2) розуміння тексту (його теми, фактичного змісту, основної думки, окремих особливостей побудови, стилю).

Важливе місце в мовленнєвому розвитку учнів початкових класів займає формування і перевірка навичок усного діалогічного і монологічного мовлення (*говоріння*). Робота над *діалогом* передбачає два етапи: 1) відтворення, розігрування діалогу з прослуханого чи прочитаного тексту; 2) складання діалогу за ситуативним малюнком, опорою на допоміжний матеріал, а також самостійно, дотримуючись правил етикету, культури спілкування. Формування і перевірка усного *монологічного мовлення* здійснюється шляхом: 1) переказування прочитаних чи прослуханих текстів; 2) побудови власних висловлювань на основі побаченого, пережитого.

Одним із найважливіших видів мовленнєвої діяльності в початковій школі є *читання*. У 2—4 класах йому відведено окремі уроки. Однак на уроках мови читання також повинно бути об'єктом як навчальної діяльності, так і контролю, метою яких є зосередження уваги учнів на: 1) правильному вимовлянні слів відповідно до орфоепічних літературних норм та усвідомленні їх лексичного значення; 2) інтонуванні речень, різних за структурою і метою висловлювання; 3) змістовому поділі речень за допомогою пауз, мелодики тощо.

Отже, спрямованість початкового мовного курсу на формування комунікативності зумовила такі *об'єкти* перевірки та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з усного мовлення: *аудіювання, діалог, усний переказ, усний твір, читання*.

Компетентнісний підхід лежить в основі визначення не лише об'єктів контролю, а й видів і методів (способів) перевірки й оцінювання результатів навчальної діяльності школярів.

Для встановлення рівня навчальних досягнень учнів з усних видів мовленнєвої діяльності в початковій школі доцільно здійснювати два *види* перевірки: *поточну і періодичну*.

Поточна перевірка проводиться в процесі формування мовленнєвих умінь. Її мета — визначити рівень розуміння і первинного засвоєння певних знань, умінь і навичок, встановити зв'язки між новим змістом навчального матеріалу і раніше засвоєним, закріпити засвоєні знання, уміння й навички та актуалізувати їх перед вивченням нового матеріалу. Результати поточної перевірки є підставою для корегування навчальної діяльності на уроці, надання окремим учням індивідуальної допомоги.

Поточна перевірка може проводитись на всіх етапах уроку: під час перевірки домашнього завдання; при актуалізації знань; у ході повторення, закріплення та узагальнення знань, умінь і навичок. Здійснюється вона двома способами: фронтально й індивідуально. Фронтальна перевірка передбачає запитання до всього класу, колективне виконання практичних завдань. Під час індивідуальної перевірки завдання адресуються окремим учням. Вона здійснюється у формі розгорнутої усної відпові-

ді на запитання, виконання завдання біля дошки, письмової відповіді на аркуші паперу тощо.

При проведенні поточної перевірки необхідно дбати про те, щоб у ході фронтальної роботи жоден учень не залишався осторонь, а індивідуальне опитування не перетворювалось лише в діалог між учителем і учнем. Обидва способи перевірки повинні застосовуватись дидактично ціле-спрямовано й доповнювати одне одного.

Однак, у шкільній практиці індивідуальне опитування часом недооцінюється і нехтується тільки тому, що займає на уроці багато часу. Крім того побутує думка, що цей спосіб перевірки належить до неактивних видів роботи, оскільки під час індивідуального опитування учні класу пасивні — мовчки слухають однокласника, не висловлюють своїх думок. Водночас, фронтальне опитування багатьма вчителями абсолютизується, йому відводиться роль чи не єдиного способу активізації мисленнєвої діяльності учнів у ході перевірки навчальних досягнень.

Проте, як свідчить практика, індивідуальне опитування, за умови його методично правильної організації, може стати ефективним способом активізації навчальної діяльності учнів під час перевірки. Надмірне захоплення фронтальним опитуванням, у результаті якого виставляється «поурочний бал», невиправдане, оскільки не стимулює учнів до глибокого осмислення мовного матеріалу, ретельної домашньої підготовки, відповідального ставлення до навчання.

Призвичаївшись до коротких, фрагментарних відповідей з місця, учні позбавленні можливості зв'язно висловлюватися на ту чи іншу мовну тему. Вони не вчаться словесно оформлювати інформацію про свої знання, доводити, аргументувати власні думки, переконувати слухачів і співрозмовників у правоті своїх поглядів. Отже, захоплення фронтальним опитуванням призводить до того, що на уроці не створюються умови для розвитку усного монологічного мовлення школярів.

Зважаючи на зазначене, провідним способом визначення рівня навчальних досягнень учнів має бути індивідуальне опитування, проведення якого слід здійснювати під контролем і за активної участі всіх учнів класу. Способи активізації роботи учнів при цьому є різні: зустрічні запитання (від учителя до класу, від класу до того, хто відповідає, одного учня іншому); доповнення відповіді однокласника; рецензування й оцінювання відповіді; залучення до власної відповіді учнем, який відповідає, своїх товаришів тощо.

Варто зазначити, що індивідуальне опитування цінне не тільки як ефективний, глибокий і різнобічний спосіб перевірки, але й як засіб удосконалення мовленнєвих умінь учнів, формування здатності триматися перед аудиторією і впливати словом на слухачів. Усі ці важливі комунікативні вміння необхідно формувати в шкільний період життя дитини.

Періодична перевірка здійснюється після вивчення логічно завершеної частини навчального матеріалу. Вона проводиться з метою виявлення знань і вмінь учнів, засвоєних не на одному уроці, а на певній групі уроків, присвяченій одній дидактичній цілі. Її мета — встановити рівень опанування учнями системою певних знань, умінь та відповідність цього рівня програмовим вимогам.

Періодичній перевірці підлягають такі об'єкти контролю усних видів мовленнєвої діяльності, як *аудіювання, діалог, усний переказ і усний твір, читання*. Цей вид перевірки здійснюється через певний період часу у фронтальній чи індивідуальній формі (залежно від об'єкта контролю).

Зазначені види перевірки навчальних досягнень учнів здійснюються за допомогою різних *методів* (способів).

Під час вибору способу перевірки *аудіювання* (сприймання усного мовлення і його розуміння) варто врахувати, що цей вид мовленнєвої діяльності включає певні уміння: уважно слухати, стежити за розгортанням думки, усвідомлювати зв'язок між подіями, уявляти почуте, відчувати красу мови.

Формування зазначених умінь здійснюється на матеріалі одиниць різних мовних рівнів: звуків, слів, словосполучень, речень, тексту. З цією метою використовуються вправи на:

- сприймання на слух і розрізнення окремих звуків, складів;
- цілісне сприймання і розуміння значення слів;
- розподіл прослуханих слів на групи за вказаною ознакою;
- цілісне сприймання і розуміння сполучень слів;
- цілісне сприймання на слух речення;
- розуміння сприйнятого на слух речення;
- розрізнення типів речень за метою висловлювання;
- цілісне сприймання тексту на слух;
- визначення типу і стилю прослуханого тексту;
- усвідомлення елементів фактичного змісту тексту;
- запам'ятовування послідовності подій;
- уявлення описаного в тексті;
- співвіднесення почутого з малюнком;
- формування власної думки про персонажів, факти, події;
- виконання почутої з голосу інструкції щодо виконання навчальних дій, ігор;
- розрізнення слів автора і персонажів;
- виявлення у прослуханому тексті влучного образного слова чи вислову і пояснення його значення;
- спостереження за будовою тексту;
- розуміння основної думки тексту.

Аналогічні завдання використовуються для *поточної* перевірки аудіативних умінь молодших школярів. **Періодична** перевірка слухання і розуміння, яка є контрольною, здійснюється на матеріалі цілого тексту.

Важливо зазначити, що перевірка аудіативних умінь на матеріалі цілого тексту не передбачає виявлення рівня розуміння прослуханого за допомогою переказування його змісту, розгорнутих відповідей на запитання тощо. Ці завдання для багатьох учнів початкової школи, особливо 1—2 класів, виявляються занадто складними. Тож цілком можливо, що учень досить добре зрозумів текст, але, переказуючи його чи відповідаючи на запитання за змістом тексту, не зміг дібрати потрібні слова, правильно скласти речення, логічно побудувати зв'язне висловлювання (переказ тексту). А це проблема не сприймання і розуміння тексту, а продукування мовлення.

Саме тому перевірку аудіювання слід здійснювати такими методами, які не потребують побудови усних чи письмових висловлювань. Для цього успішно використовуються завдання, що передбачають виконання певної дії, зазначеної у повідомленні, зображення почутого на малюнку, або зовсім короткі, однослівні відповіді («так», «ні») чи умовні позначення.

Як показують експериментальні дослідження, перевірити розуміння фактичного змісту, послідовності подій, головної думки тексту можна за допомогою тестових завдань (добре продуманої серії запитань із варіантами відповіді).

Варто зазначити, що окремі вчителі негативно ставляться до такого способу перевірки, оскільки, на їхню думку, готові відповіді занадто спрощують завдання. На противагу такому ставленню хочемо зауважити, що під час зазначеного способу перевірки учень повинен прослухати текст так, щоб зрозуміти його зміст з усіма подробицями, вислухати кожне запитання і зрозуміти його суть, вислухати чи прочитати варіанти відповідей, зрозуміти кожен із них, побачити між ними різницю і вибрати один, на їхню думку, правильний. Такий спосіб перевірки, як підтверджують експериментальні дослідження, забезпечує найоб'єктивніші результати навчальних досягнень школярів з аудіювання. Крім того, він формує у школярів психологічну готовність до ситуації вибору, з якою вони стикаються в повсякденному житті. Отже, тестова перевірка розуміння прослуханого тексту забезпечує виявлення не тільки комунікативної, а й соціокультурної компетентності та уміння вчитися.

У результаті експериментальних досліджень встановлено, що періодичну перевірку аудіативних умінь доцільно здійснювати в 2—4 класах у кінці кожного семестру, фронтально.

Для цього слід використовувати незнайомий текст. Учитель має прочитати його учням, а потім запропонувати завдання, які складаються із запитань з варіантами відповіді. Учні вислуховують кожне запитання і варіанти відповіді до нього, обирають один із варіантів і записують номер запитання, а поряд — номер правильної відповіді (наприклад, 1.3).

При цьому перевіряються вміння: сприймати на слух незнайомий текст і зрозуміти фактичний зміст (хто? що? де? коли? куди? як? тощо),

причиново-наслідковій зв'язки, основну думку висловлювання, образні вислови.

Матеріалом для контрольного завдання є зв'язний текст художнього стилю відповідно до вимог програми для кожного класу і запитання з варіантами відповіді. У 2 класі доцільно пропонувати 4 запитання з двома варіантами відповіді на кожне, у 3—4 класах — 6 запитань з трьома варіантами відповіді на кожне. Запитання мають стосуватися фактичного змісту, послідовності подій, головної думки тексту.

Обсяг і тривалість звучання текстів для аудіювання мають відповідати програмовим вимогам (див. табл. 1).

Таблиця 1

Клас	Обсяг тексту	Тривалість звучання у хвиликах
1	80—100 слів*	до 1 хвилини
2	120—200	1—2
3	220—300	2—3
4	320—400	3—4

Одиницею контролю є правильність виконання тестових завдань. У 2 класі за кожну правильну відповідь на запитання учень одержує 3 бали, в 3—4 класах — 2 бали.

Пропонуємо орієнтовний зразок тексту для прослуховування в 3 класі й тестових завдань до нього.

Василь Сухомлинський

ЯБЛУНЬКА І ЛІТО

Юрко й Мишко весною посадили біля школи яблуньку. І домовились: на канікулах будуть навідуватися до школи й поливати її. Скажімо, так: сьогодні поливатиме Юрко, завтра — Мишко, потім знов Юрко, потім Мишко. Ростиме собі яблунька — сил набиратиметься.

Настали канікули.

«Сьогодні мені поливати яблуньку... — подумав Юрко. — Та хіба їй що станеться, як один день не полити? Завтра прийде Мишко й полле...»

Настав Мишків день. Далеченько жив Мишко від школи. Він собі й подумав: «Учора ж поливав яблуньку Юрко... Нічого й не станеться, як один день не полити. Завтра знову Юрків день, він трохи ближче від школи живе, хай собі й поливає».

Минали дні, Юрко надіявся на Мишка, а Мишко на Юрка.

Кілька днів яблуньку ніхто не поливав.

А щодня приходив до школи Андрійко, що вже тепер другокласник. Він годував рибку у шкільному акваріумі. Бачить хлопчик, ніхто яблуньку не по-

* Обсяг тексту для 1 класу подається як орієнтир для навчальних видів роботи (при цьому пропонуються 4 запитання, на які можна відповісти словами «так», «ні»).

ливає, ось-ось засохне. Він і став її щодня поливати. Зелене яблунька, сил набирається.

От і перше вересня. Прийшли діти до школи. Не терпиться Юркові узнати: а чи поливав же Мишко? І Мишкові хочеться дізнатися: чи Юрко поливав?

Почимчикували хлопці до яблуньки. Ідуть і мовчать. А як побачили, що вона зелене, кожен із них горів од сорому й потупився в землю. Бо кожен думав: «Це ж тільки я не поливав, а товариш мій поливав».

Так і стояли хлопці під яблунькою, схиливши голови, аж поки пролунав дзвінок.

1. Коли хлопчики посадили яблуньку?
 1. Восени.
 2. Влітку.
 3. Весною.
2. Як хлопчики домовились поливати яблуньку на канікулах?
 1. По черзі: одного дня Юрко, а іншого — Мишко.
 2. Першу половину канікул поливатиме Юрко, а іншу — Мишко.
 3. Один тиждень Юрко, а інший — Мишко.
3. Як насправді поливали хлопці яблуньку?
 1. Поливав лише Юрко.
 2. Поливав тільки Мишко.
 3. Не поливав жоден.
4. Чому яблунька не всохла?
 1. Бо її поливав Юрко.
 2. Бо її поливав Мишко.
 3. Бо її поливав Андрійко.
5. Як ти розумієш вислів: «Потупитися в землю»?
 1. Опустити очі від сорому.
 2. Пильно вдивлятися в землю.
 3. Розглядати щось на землі.
6. Чому Юрко і Мишко 1 вересня червоніли і потупилися в землю?
 1. Бо хлопцям було соромно перед яблунькою.
 2. Бо їм було соромно перед Андрійком.
 3. Бо кожен думав, що яблуньку поливав його товариш.

Усне мовлення (*говоріння*) перевіряється шляхом складання діалогів, усних переказів і творів.

Робота над *діалогом* у початкових класах передбачає два етапи: 1) відтворення, розігрування діалогу із прослуханого чи прочитаного тексту; 2) складання діалогу за ситуативним малюнком, словесно описаною ситуацією, опорою на допоміжний матеріал, а також самостійно, дотримуючись правил етикету, культури спілкування.

У процесі *поточної* перевірки діалогічного мовлення доцільно вивчати рівень засвоєння молодшими школярами формул мовленнєвого

етикету, вміння ставити запитання, підтримувати розмову на певну тему, відтворювати почутий або прочитаний діалог (уривок із казки чи іншого прозового твору), будувати діалог за малюнком ситуативного характеру, словесно описаною ситуацією.

Для *періодичної* перевірки умінь будувати діалог, яка є контрольною, використовуються завдання на створення діалогу за малюнком ситуативного характеру, за словесно описаною ситуацією.

Під час зазначеної перевірки до уваги беруться вміння: складати, розігрувати діалог відповідно до запропонованої ситуації; використовувати формули мовленнєвого етикету (ввічливі слова, форми звертання тощо), репліки для стимулювання, підтримання діалогу; вміння дотримуватися правил спілкування (не перебивати співрозмовника, заохочувати його висловити свою думку, доброзичливо, толерантно ставитися до слів співрозмовника тощо); говорити змістовно, аргументувати свою думку.

У 2 класі для побудови діалогу пропонується малюнок ситуативного характеру на побутові теми або теми з шкільного життя; у 3—4 класах учні будують діалог за словесно описаною вчителем ситуацією, наприклад: «Уявіть собі, що ви зустрілися після канікул. Про що б ви запитали одне в одного, про що хотіли б розповісти?»

Одиницею контролю є діалог, складений двома учнями чи вчителем і учнем відповідно до вимог програми для кожного класу (див. табл. 2).

Таблиця 2

Клас	Кількість реплік на двох учасників діалогу без урахування етикетних формул початку і кінця розмови
1	2—3 репліки*
2	3—4
3	4—5
4	5—6

Рівень сформованості уміння вести діалог визначається за певними критеріями, які ґрунтуються на вимогах базової навчальної програми з української мови щодо діалогічного мовлення молодших школярів. Провідними серед них є здатність підтримувати й ініціювати діалог, доречно вживати формули мовленнєвого етикету, висловлювати власну думку з приводу предмета спілкування, створювати діалог відповідного для кожного класу початкової школи обсягу.

Під час наукового дослідження було розроблено й експериментально перевірено критерії оцінювання уміння вести діалог учнями початкових класів (див. табл. 3).

Таблиця 3

Рівень навчальних досягнень учнів	Критерії оцінювання	Бали	Критерії оцінювання
1	2	3	4
Початковий	Учень <i>лише підтримує діалог</i> : реагує на першу репліку співрозмовника (повідомлення, запитання, спонукання), однак не ініціює розмови; робить довгі паузи, відповідає лише на окремі репліки співрозмовника, слова ввічливості вживає не завжди, припускається мовних помилок. <i>Обсяг діалогу не відповідає нормі</i>	1	Учень підтримує діалог, відповідаючи на запитання співрозмовника лише «так» чи «ні»
		2	Участь учня в діалозі обмежується однією елементарною реплікою, яка не зовсім відповідає ситуації спілкування
		3	Учень, враховуючи ситуацію спілкування, будує діалог з 1 репліки (в 2 класі), 1—2 реплік (у 3—4 класах)
Середній	Учень <i>ініціює і підтримує діалог</i> , але лише у тому разі, коли йдеться про фактичний зміст; робить довгі паузи, добираючи потрібні слова, окремі репліки співрозмовника залишає без відповіді, перебиває його, не завжди вживає слова ввічливості, припускається мовних помилок. <i>Обсяг діалогу наближається до норми</i>	4	Учень складає діалог, але припускається усіх помилок, зазначених у цьому рівні
		5	Учень будує діалог, який має 3—4 недоліки, зазначені у цьому рівні
		6	Складений учнем діалог має 1—2 недоліки, перераховані в цьому рівні
Достатній	Учень <i>ініціює і підтримує діалог</i> , у міру швидко добирає і правильно використовує потрібні слова, демонструє належну культуру спілкування, <i>але не висловлює власної думки, свого ставлення до предмета обговорення</i> , припускається окремих мовних помилок. <i>Обсяг діалогу відповідає нормі</i>	7	Учень будує діалог, який відповідає цьому рівневі, припускаючись більше 3-х мовних помилок
		8	У складеному діалозі учень припускається 2—3 мовних помилок
		9	Учень складає діалог, у якому можлива 1 мовна помилка

Закінчення таблиці 3

1	2	3	4
Високий	Учень ініціює і підтримує діалог, демонструє високу культуру спілкування, висловлює свою думку з приводу предмета розмови. <i>Обсяг і мовне оформлення діалогу відповідає нормам</i>	10	Учень висловлює думку з приводу не всіх аспектів спілкування
		11	Учень висловлює свою думку не дуже впевнено
		12	Складений учнем діалог повністю відповідає програмовим вимогам

Для успішної побудови усних *монологічних* висловлювань учні початкових класів, відповідно до навчальної програми, повинні оволодіти такими мовленнєвими вміннями:

- активно використовувати власний словниковий запас;
- пов'язувати слова в словосполучення і речення;
- логічно висловлювати думку кількома реченнями;
- застосовувати засоби зв'язності тексту;
- будувати план майбутнього висловлювання;
- переказувати чи складати текст за планом;
- висловлюватися на задану тему;
- розкривати основну думку тексту;
- використовувати виражальні засоби мови;
- дотримуватися правил орфоєпії.

Завдання для перевірки зазначених умінь доцільно використовувати під час *поточного* контролю за сформованістю монологічного мовлення молодших школярів.

Для *періодичної* контрольної перевірки усного монологічного мовлення варто пропонувати завдання на побудову переказу прослуханого чи прочитаного тексту і складання усного твору на задану тему. Цей вид перевірки проводиться індивідуально і вимагає значних затрат часу, оскільки вчитель має вислухати кожного учня, проаналізувати його висловлювання, вказати на недоліки й об'єктивно оцінити. Саме тому одним із завдань наукового дослідження було знайти резерв часу для цього виду контролю.

У процесі експериментальної роботи з'ясувалося, що якісні результати перевірки усного мовлення шляхом складання усних переказів і усних творів майже однакові (71,3% і 74%). Це дало підстави для висновку про можливу взаємозаміну цих двох способів перевірки: у 2 класі доцільно перевіряти вміння будувати усний переказ, у 3—4 класах — усний твір.

Контрольну перевірку усного монологічного мовлення рекомендується здійснювати в другому семестрі. Уміння будувати усне висловлювання перевіряються індивідуально — вчитель пропонує учневі певне завдання:

переказати прочитаний учителем чи учнем незнайомий текст, або створити усний твір на певну тему.

При цьому перевіряються вміння: будувати зв'язні висловлювання на задану тему; викладати матеріал послідовно; висловлювати своє ставлення до предмета розмови, аргументувати його; дотримуватися норм літературної мови, вдало користуватися лексичним, граматичним багатством мови.

Матеріалом для *усного переказу* може бути текст художнього стилю, обсяг якого відповідає програмовим вимогам (див. табл. 4).

Таблиця 4

Клас	Кількість слів у тексті для усного переказу
1	25—35*
2	40—50
3	50—70*
4	70—100*

Для перевірки вміння складати *усний твір* учням пропонується будувати висловлювання на задану тему, за власними спостереженнями, життєвою ситуацією, картиною, прочитаним твором, переглянутою телепередачею тощо.

Одиницею контролю усного зв'язного мовлення є усне висловлювання учня.

Оцінювання рівня сформованості цього виду мовленнєвої діяльності молодших школярів здійснюється за критеріями, визначеними відповідно до вимог навчальної програми з української мови щодо зв'язного мовлення учнів 1—4 класів. В основу цих критеріїв покладено здатність учнів будувати зв'язний текст (власний або переказ прочитаного чи прослуханого), розкривати його загальний зміст і головну думку, доречно використовувати для цього виражальні засоби мови, висловлювати й аргументувати своє ставлення до висловлюваного.

Розроблені й апробовані в процесі наукового дослідження критерії оцінювання монологічного мовлення молодших школярів подано в табл. 5.

Таблиця 5

Рівень навчальних досягнень учнів	Критерії оцінювання	Бали	Критерії оцінювання
1	2	3	4
Початковий	Учень будує лише окремі речення або переказує окремі фрагменти змісту, що не утворюють зв'язний текст; лексичний запас обмежений, наявні мовні (лексичні, граматичні) помилки	1	Учень будує 1—2 невеликих речення, демонструючи дуже обмежений лексичний запас і припускаючись значної кількості мовних помилок
		2	Учень складає 2—3 невеликих речення, які демонструють його обмежений лексичний запас; мають місце мовні помилки
		3	Учень будує 3 і більше речень, у яких зустрічаються мовні помилки; лексичний запас школяра збіднений
Середній	Учень будує текст, який відзначається певною зв'язністю, але збіднений змістом; у висловлюванні наявні відхилення від авторського тексту (переказ) або від теми (твір); порушення послідовності викладу, відсутні зачин або кінцівка; лексика збіднена, є мовні помилки	4	Учень створює висловлювання, для якого характерні всі недоліки, зазначені в цьому рівні
		5	Учень будує висловлювання, припускаючись 3—4 недоліків, перерахованих у цьому рівні
		6	Створене учнем висловлювання має 1—2 недоліки цього рівня
Достатній	Учень правильно будує (переказує) текст, розкриває його загальний зміст і головну думку, у тексті наявні зачин, основна частина і кінцівка; проте школяр не висловлює своєї думки з приводу сказаного, припускається окремих мовних помилок	7	Учень будує висловлювання, яке відповідає цьому рівневі, припускаючись більше 3-х мовних помилок
		8	Учень створює висловлювання, в якому зустрічаються 2—3 мовні помилки
		9	Учень будує висловлювання, в якому можлива 1 мовна помилка

Закінчення таблиці 5

1	2	3	4
Високий	Учень <i>вправно</i> будує (переказує) текст, розкриває його зміст і головну думку, висловлює й аргументує своє ставлення до висловлюваного; лексика багата, мовні помилки майже відсутні	10	Учень висловлює своє ставлення до предмета висловлювання не дуже впевнено, припускається 1—2 мовних помилок
		11	Учень висловлює свою думку про предмет висловлювання не дуже впевнено без мовних помилок
		12	Створене учнем висловлювання повністю відповідає програмовим вимогам

Сформованість *навички читання* як виду мовленнєвої діяльності перебірається шляхом читання учнями текстів, які відповідають їхнім віковим можливостям.

У 1 класі здійснюється поточна і контрольна перевірка уміння читати текст. Для *поточної* перевірки використовуються невеликі за обсягом (20—30 слів) і доступні для розуміння тексти, у яких вжито вивчені першокласниками букви.

Контрольна перевірка сформованості вміння читати в 1 класі здійснюється індивідуально наприкінці навчального року на матеріалі, в якому використано всі букви алфавіту, склади різних типів.

У 2—4 класах сформованість читацьких умінь перевіряється на уроках читання.

У 1 класі перевіряються вміння: спосіб, правильність, виразність (яка свідчить про розуміння того, що читається), швидкість читання вголос. Орієнтовна швидкість читання на кінець 1 класу — 20—30 слів за хвилину.

Матеріалом для перевірки є тексти, які відповідають віковим особливостям школярів. Добір текстів потребує диференціації з урахуванням трьох рівнів підготовки учнів до школи: 1) учні, що вільно читають цілими словами; 2) першокласники, що знають усі букви і читають складами і цілими словами; 3) учні, які знають тільки ті букви, які вивчили в класі і читають з ними склади й одно-двоскладові слова.

У результаті експериментальних досліджень встановлено, що оптимальним для перевірки навички читання у першокласників, які читають цілими словами, є текст обсягом 50—60 слів; для учнів, що знають усі букви і читають складами і цілими словами, — 40—50 слів; для першокласників, які прийшли до школи нечитаючими, у першому семестрі слід пропонувати тексти, які містять тільки вивчені за програмою букви, в другому семестрі — тексти обсягом 30—40 слів.

При оцінюванні сформованості у першокласників навички читання береться до уваги, насамперед, спосіб читання (складами, складами і цілими словами, цілими словами), правильність читання, дотримання інтонації, швидкість читання.

Для визначення рівня сформованості в учнів 1 класу уміння читати в процесі наукового дослідження було розроблено й експериментально перевірено критерії оцінювання цього виду мовленнєвої діяльності школярів (див. табл. 6).

Таблиця 6

Рівень навчальних досягнень учнів	Критерії оцінювання
Початковий	Учень читає складами, не зливаючи їх у слова, припускаючись багатьох помилок на пропуск, перестановку, заміну букв. Швидкість читання — до 20 слів за хвилину
Середній	Учень читає текст плавно складами, зливаючи їх у слова під час повторного прочитування, припускаючись окремих помилок на пропуск, заміну, перестановку букв. Швидкість читання — 20—24 слова за хвилину
Достатній	Учень досить вправно читає текст складами і цілими словами, припускаючись незначних відхилень від норми у вимові слів та інтонуванні речень. Швидкість читання — 25—29 слів за хвилину
Високий	Учень вправно читає текст цілими словами, чітко вимовляючи їх, дотримуючись відповідної інтонації. Швидкість читання — 30 і більше слів за хвилину

Компетентнісний підхід до контролю й оцінювання рівня сформованості в молодших школярів усних видів мовленнєвої діяльності передбачає, що завдання для перевірки аудіювання, діалогічного і монологічного мовлення (усний переказ і усний твір) та навички читання матимуть практичне спрямування, тобто будуть наближеними до умов реальних життєвих ситуацій. Ці завдання мають відповідати віковим можливостям учнів і рівневі їхньої підготовки.

Так, для встановлення рівня сформованості в учнів аудіативних умінь потрібно використовувати незнайомий дітям текст, зміст якого вони спроможні зрозуміти з першого прослуховування. Саме в таких умовах перебувають школярі в реальному житті, коли слухають інформацію на уроці, передачу по радіо, переглядають телевізійну програму, виставу в театрі тощо.

Під час читання вголос найважливішим критерієм комунікативності є вміння учня прочитати невідомий для слухачів текст так, щоб вони його зрозуміли, зацікавилися ним. Саме тому в ході оцінювання цього виду мовленнєвої діяльності потрібно брати до уваги не тільки швидкість і

правильність читання, але й здатність учня пристосувати своє читання до специфіки тексту, а також можливостей, потреб та інтересів слухачів.

При перевірці сформованості у школярів умінь будувати усні зв'язні висловлювання необхідно враховувати, насамперед, самостійність учнів у складанні діалогів і монологічних висловлювань, уміння користуватися мовленням для розв'язання немовленнєвих завдань. Тож діалогічне мовлення найкраще перевіряти в невимушеній обстановці — створити ситуацію, коли діти в парах чи невеликих групах працюють над виконанням певного завдання, спілкуючись між собою, переконуючи одне одного. Під час оцінювання утворених у ході такої роботи діалогів варто враховувати не лише їх обсяг, дотримання етикетних норм, а й вплив спілкування на результативність виконаної роботи.

Добираючи завдання для перевірки монологічного мовлення, необхідно дбати про мотивацію цих завдань, створювати ситуації, за яких виникає потреба висловлюватися (щось розповісти, описати, пояснити, довести, когось переконати тощо). Доцільно також пропонувати учням говорити про те, що їх цікавить, хвилює, висловлювати своє ставлення до прочитаного, побаченого, почутого, пережитого. При оцінюванні учнівського висловлювання слід брати до уваги, наскільки зрозумілим, цікавим, переконливим воно було для слухачів.

Під час перевірки умінь переказувати текст необхідно спонукати учнів не тільки переказати почутий чи прочитаний незнайомий текст, але й висловити своє ставлення (схвалення, сумнів) до того, про що учень прочитав чи почув, прокоментувати його тощо. Саме таке вміння необхідне для школярів у їхньому повсякденному житті, а тому є вагомим при перевірці результатів навчання.

Суть компетентнісного підходу до перевірки усного мовлення школярів полягає в тому, щоб створити таку мовленнєву ситуацію, під час якої учень міг би виявити свою здатність користуватися здобутими мовними знаннями, уміннями, навичками, способами діяльності для досягнення поставленої комунікативної мети. У створенні таких ситуацій слід виходити з цілей і змісту роботи над кожним видом мовленнєвої діяльності, визначеними базовою навчальною програмою.

Завдання для перевірки мають бути пов'язаними з життєвою дійсністю, наближеними до реальних умов існування, викликати в учнів життєвий інтерес.

Література

1. Гудзик, І. П. Аудіювання українською мовою: посіб. [Текст] / І. П. Гудзик. — К.: Педагогічна думка, 2003. — 144 с.
2. Гудзик, И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) [Текст] / И. Ф. Гудзик. — Чернівці: Вид. дім «Букрек», 2007. — 496 с.

3. Державний стандарт початкової загальної освіти (зі змінами, затвердженими колегією Міністерства освіти і науки України від 20.10.2005 року «Про підсумки переходу початкової школи на новий зміст та структуру навчання») [Текст] // Початкова школа. — 2006. — № 2.
4. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів у системі початкової загальної освіти. Українська мова і мови національних меншин (мова навчання) [Текст] // Початкова школа. — 2008. — № 10. — С. 25—28.
5. Лобчук, О. Мовленнєва діяльність на уроках рідної мови: 2—4 кл.: Аудіювання, діалог, переказ, твір [Текст] / О. Лобчук, І. Гудзик. — К.: Вид. дім «Шк. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. — 128 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1—4 класи. — К.: Вид. дім «Освіта», 2011. — С. 10—70.
7. Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: (Сб. статей из опыта работы): пособ. для учителя [Текст] / [сост. В. И. Капинос, Т. А. Костяева]. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1986. — 144 с.
8. Пометун, О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті [Текст] / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. — К.: «К.І.С.», 2004. — С. 66—72.
9. Пометун, О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн [Текст] / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. — К.: «К.І.С.», 2004. — С. 16—25.
10. Пономарьова, К. Компетентнісний підхід до перевірки усних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів [Текст] / Катерина Пономарьова // Початкова школа. — 2009. — № 10, 12.
11. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения [Текст] / А.В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2004. — С. 63—74.

2.2. Контроль і оцінювання писемного мовлення молодших школярів

О. Ю. ПРИЩЕПА, *старший науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук*

Сучасне суспільство характеризується швидкими змінами в усіх сферах життя. Чинники, що сьогодні рухають світову промисловість та економіку, впливають на розвиток демократизації, вимагають єдиного інформаційного простору, культури міжнаціональних відносин.

Такі зміни зумовлюють потребу негайного перегляду й реформування освіти на всіх рівнях. Система освіти, яка була традиційною й донедавна виправданою, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних,

виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності школярів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства.

Освіта, зокрема й школа, готує дитину до життя в сім'ї, громаді, країні, до роботи та творчості, до реалізації себе як особистості в суспільстві. Тож школа має надати учням певний набір компетентностей, необхідних для життя у навколишньому світі. У роботах дослідників ми зустрічаємося як з поняттям «компетентність», так і з поняттям «компетенція». Компетенція включає сукупність компетентностей.

У науковій літературі представлено різні погляди на компетентнісний підхід в освіті. Так, В. В. Краєвський і А. В. Хуторської компетентність вбачають у поєднанні відповідних знань і здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про сферу й ефективно діяти в ній [5].

Англійський психолог Дж. Равен подає компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії у певній галузі і яка включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії [11].

Професор О. Я. Савченко, окреслюючи ключові компетентності, виокремлює головну — «уміння вчитися». Наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу та засобів учіння. Не менш важливо, що людина, яка звикла самостійно вчитися, не губиться в нових пізнавальних і життєвих ситуаціях, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення та життя особистості [12].

Професор О. Крисан (міжнародний експерт) зазначає, що компетентності є своєрідними комплексами знань, умінь і ставлень, що набуваються в навчанні і дають змогу розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах проблеми, що є характерними для різних сфер діяльності. Він зауважує, що в досвіді країн, які реалізують компетентнісний підхід до змісту освіти протягом декількох років, можна спостерігати спільні тенденції, насамперед, спроби розробити певну систему компетентностей на різних рівнях змісту. Таку систему складають надпредметні компетентності (ключові, міжпредметні), представлені над усім процесом навчання; загальнопредметні — набуваються упродовж вивчення того чи іншого предмета (освітньої галузі) в усіх класах середньої школи; спеціальнопредметні — набуваються під час вивчення певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання. Спеціальнопредметні компетентності визначаються для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, ґрунту-

ючись на загальнопредметних компетентностях, є стадіями, рівнями їх набуття. Спеціальнопредметні компетентності з рідної мови і літератури О. Крисан визначає:

1) компетентність у розумінні/інтерпретуванні усного повідомлення (слухання):

- розуміння загального смислу усного повідомлення;
- розрізнення між суттєвою (необхідною, важливою) та другорядною інформацією;
- компетентність у створенні усного повідомлення;
- побудувати усне повідомлення на задану тему;
- усно резюмувати текст, почутий один раз;

2) компетентність у розумінні/інтерпретуванні/оцінювання письмового повідомлення (читання):

- розпізнати описані сцени художніх творів чи реальних історій;

3) компетентність у створенні письмових повідомлень (письмо);

4) культурні/інтеркультурні/функціональні компетентності [3].

На нашу думку, пункти, що стосуються писемного мовлення, можна розкрити глибше. Для досягнення поставленої мети до уваги слід узяти:

- предметні знання, вміння й навички;
- способи діяльності;
- психологічні особливості.

Важливою умовою перевірки сформованості необхідних компетентностей писемного мовлення є знання учителя особливостей цієї діяльності.

Особливість їх полягає в функціонуванні. Писемне мовлення — засіб спілкування між людьми, які перебувають у різних місцях, за різних обставин. Незважаючи на прогрес у технологіях спілкування, спілкування за допомогою писемного мовлення переважно все ще залишається **розірваним і в просторі, і в часі**. Писемне мовлення може адресуватися людям, які живуть у різних частинах земної кулі, які житимуть у недалекому і далекому майбутньому. Воно функціонує здебільшого **без одночасної зворотної інформації, не дає можливості для швидкого його коригування**.

Писемне мовлення **розраховано на відсутнього читача** (наразі не йдеться про спілкування у мережі), який у цей час не може виявити ні свого розуміння висловлених кимось на письмі думок, ні свого ставлення до них. Той, хто пише, має так оформити свої думки, щоб вони повністю були зрозумілими навіть для незнайомого йому адресата і викликали до них таке ставлення, яке було і в самого автора. В писемному мовленні **не допускається ніяких недомовленостей, пропусків, непослідовності думки, невірних відступів від основної теми**. Кожна думка того, хто пише, має бути викладена повністю, кожна фраза сформульована точно. Автор свої думки й почуття, які хоче передати в тексті, **має виразити на письмі спеціальними графічними знаками**.

Писемне мовлення, на відміну від усного, сплановане, підготовлене, але неможливе *без внутрішнього чи усного мовлення*. Писемне мовлення в порівнянні з усним *більш узагальнене, більш абстрактне*. Психологи доводять, що чим складніша, абстрактніша діяльність, тим більшу участь у ній бере внутрішнє мовлення, *а писемне мовлення, як діяльність, складніша, ніж усна*.

Писемне мовлення *осмислене і усвідомлене*, бо тісно пов'язане з внутрішнім мовленням. Перш ніж написати, людина кілька разів обдумує фразу, кілька разів її змінює. Саме тому писемне мовлення за однакового його змісту з усним *більш дієве*, ніж останнє.

Писемне мовлення — *контекстне*, у порівнянні з усним, воно повніше й ширше. Якщо в усному мовленні, для того щоб порозумітися зі співбесідником, іноді досить обмінятися кількома фразами, в писемному мовленні з цією метою їм потрібно вдаватися до складання значного за обсягом тексту.

Виклад думок у письмовій формі вимагає точного дотримання загальноприйнятих *морфологічних і синтаксичних норм*. Наприклад, написане з маленької літери ім'я чи не поставлена в кінці речення крапка — відразу помітні, тому писемне мовлення, порівняно з усним, більш *нормативне*.

Той, хто пише, не має безпосереднього контакту з адресатом, тому кожна наступна фраза має бути пов'язаною з попередньою, якщо треба — ним самим і запереченою, поглибленою, доведеною, розгорнутою і т.п. Тож писемне мовлення *є монологічним*.

Важливо зазначити те, що кожне *виправлення* писемного мовлення дає більш точне формулювання, пояснення, доведення якогось факту, отже, воно *удосконалюється*. Процес виправлення непомітний для читача і тому не складає негативного враження про автора. Зовсім по-іншому виглядає доповідач, який в усному мовленні, припускаючись мовленнєвих помилок, їх виправляє.

Окрім того, у писемному мовленні важливого значення набуває *графічна й технічна навички письма*, а саме: розбірливе написання букв (цифр, розділових знаків), їх поєднання, дотримання лінійності письма, однакових інтервалів між словами, абзаців. Якщо несформовані ці навички, письмове викладення думок відбувається дуже повільно, часто з різноманітними помилками.

Процес писемного висловлювання відбувається за участі *мовно-артикуляційного, слухового, зорового, рухового аналізаторів, вольового і фізичного напруження*. Послаблення одного з цих складових гальмує весь процес письма.

Як бачимо, писемне мовлення — це особливий вид мовлення, який має свою специфіку, свої не тільки зовнішні технічні способи передачі почуттів і думок, але й внутрішні, що стосуються їх змісту, логіки, призначення.

Щоб уміло й ефективно керувати процесом навчання писемного мовлення, необхідно систематично здійснювати контроль за його розвитком. У процесі такого контролю вивчаються труднощі формування необхідних навичок, визначаються умови, за яких можна успішніше їх здолати, а також виявляється особистісне критичне ставлення учня до свого писемного мовлення.

Організація контролю й оцінювання сформованості компетентності учнів неможлива без визначення провідних принципів. Серед найбільш суттєвих слід виокремити такі:

- значущість. Оцінюванню мають підлягати найбільш значущі передбачені результати навчання та діяльності учнів;
- адекватність. Цей принцип означає, що оцінка має бути адекватною цілям та результатам навчання, що знання і вміння учнів мають неформальний, практичний характер, діти готові їх застосувати в житті. Крім того, оцінювання має відбуватися в динаміці;
- об'єктивність. Її можна досягти, зокрема, добором дуже точних і конкретних критеріїв оцінки;
- інтегрованість. Оцінювання має бути інтегрованим у процес навчання, стати його невід'ємною складовою. Не є справедливим оцінювання того, чого учитель не навчив учнів. Дуже важливо, щоб оцінювання та оцінка мали виховний характер і сприяли оптимізації процесу навчання;
- відкритість. Оцінювання має бути відкритим, його критерії та стратегія мають бути відомими учням заздалегідь. Відкритість також передбачає залучення до розробки критеріїв і способів оцінювання самих учнів, як і можливість оцінювання ними власної діяльності. Використання цього принципу робить оцінювання об'єктивнішим і справедливішим;
- зрозумілість. Форми оцінювання, цілі та процес оцінювання мають бути простими і зрозумілими учням, доступними і простими у використанні. Оцінювання має стимулювати навчальну діяльність і соціальну активність учнів, даючи можливість не тільки контролювати, але й навчати.

Компетентнісно орієнтований підхід в освіті початкової школи переорієнтував контроль, способи перевірки й оцінювання результатів комунікативного мовлення, зокрема, писемного.

Контроль і перевірка навчальних досягнень учнів з писемного мовлення на основі компетентнісного підходу спрямована на виявлення в молодших учнів здатності успішно користуватися писемним мовленням задля розв'язання різних проблем повсякденного життя, що вимагають його застосування.

З огляду на особливості писемного мовлення визначені об'єкти контролю: орфографічні й пунктуаційні навички, графічні й технічні на-

вички, зв'язні висловлювання, швидкість письма, культура оформлення письмових робіт.

Компетентнісний підхід лежить не тільки у визначенні об'єктів контролю, але й видів і способів перевірки й оцінювання результатів письмової діяльності школярів. Практика показала, що для встановлення рівня навченості писемного мовлення варто протягом навчального року використовувати два види контролю: поточний і періодичний.

Поточний контроль за розвитком писемного мовлення здійснюється у процесі уроку української мови. Особливість цього виду контролю полягає в тому, що він є його складовою під час оволодіння навчальним матеріалом. Це визначає його основні цілі: встановлення стану розуміння і первинного засвоєння окремих елементів змісту писемного мовлення, встановлення зв'язків між ними та засвоєним змістом попереднього матеріалу, закріплення знань, умінь і навичок, їх актуалізація перед вивченням нового матеріалу.

Поточна перевірка розвитку писемного мовлення може відбуватися на всіх етапах уроку: під час перевірки домашнього завдання, у період надання нових знань, формування умінь, закріплення набутих навичок. Здійснюється така перевірка переважно фронтальним способом. Це передбачає колективне виконання практичних завдань. Рідше перевірка писемного мовлення може носити індивідуальний характер. Вона відбувається у формі самостійної письмової відповіді на запитання у зошиті чи на окремому аркуші.

Періодичний контроль писемного мовлення має на меті визначити й оцінити сформованість умінь і навичок, якими оволодівають учні в процесі навчання української мови. Цей вид контролю передбачає перевірку, що здійснюється періодично шляхом організації фронтальної та індивідуальної організації мовленнєвої діяльності школярів. Періодичність перевірки та вимоги до її змісту, оцінювання й обліку результатів конкретизуються в методиці контролю з української мови.

Поточному й періодичному контролю за розвитком писемного мовлення підлягають визначені програмою орфографічні й пунктуаційні навички, графічні й технічні навички письма, швидкість письма, культура оформлення письмових робіт.

На першому етапі експериментальної роботи було вивчено стан контрольно-оцінювальної діяльності вчителів початкової школи на уроках рідної української мови. Практикам було запропоновано анкетне опитування з метою вивчення труднощів методичного характеру, з якими вони зустрічаються під час перевірки й оцінювання письмових видів мовленнєвої діяльності.

Результати засвідчили, що значна частина вчителів, які працюють у початковій школі, не розуміють контролю й оцінювання на основі компетентнісного підходу. Аналіз анкетних даних показав, що перевірці письмових видів мовленнєвої діяльності на уроках української мови

у практиці увага приділяється переважно правопису. Вчителі з досвідом роботи від 20 до 29 років для розвитку писемного мовлення надають перевагу диктантам і граматичним завданням, рідше — творчим роботам. Учителі з досвідом роботи від 5 до 20 років для перевірки писемного мовлення на перше місце ставлять перекази. На питання «Що перевіряється в ході контрольного списування?» 48 % респондентів вказали на каліграфію, швидкість письма, культуру оформлення письмової роботи. Тільки 27,0 % учителів під час контрольного списування звертають увагу й на грамотність учнів. Лише 25,0 % респондентів під час списування контролюють і оцінюють технічні навички учнів. Шляхом анкетного опитування було з'ясовано труднощі контролю, що пов'язані з окремими об'єктами (технічними і графічними навичками), формами і способами їх перевірки, змістовим і методичним забезпеченням. З'ясовано також, що труднощі процесу контролю й оцінювання розвитку писемного мовлення носять як організаційний, так і методичний характер.

Матеріалом для перевірки розвитку писемного мовлення в учнів початкових класів були обрані тексти. Тексти — це завдання стандартної форми, виконання яких передбачає з'ясування наявності визначених програмою умінь, здібностей до спілкування, самостійного виконання завдань, аналізу, синтезу. Тексти добиралися з пізнавальним, повчальним, інформаційним, художнім змістом, відповідно до вікових особливостей учнів.

Видами перевірки писемного мовлення стали: списування, диктанти, перекази.

Списування — один з видів контролю письмової комунікативної компетентності. За допомогою цього виду роботи відбувається контроль за розвитком техніки письма, графічної навички, орфографічних і пунктуаційних умінь, швидкості письма та культури оформлення письмових робіт. Списування може виявлятися у двох основних видах: списування спрощене і ускладнене. У 1 класі пропонується контрольне спрощене списування з рукописного речення у кінці 1 семестру (як періодичний контроль) і друкованого тексту — в кінці року (як підсумковий контроль). Ускладнене списування пропонується з додатковими завданнями і проводиться під час поточного контролю у 1—4 класах. Найчастіше — це завдання: підкреслити виучувану форму, вставити пропущені букви, змінити час дієслова, число іменника, виписати з тексту окремі слова, словосполучення та ін.

Однією з причин відставання школярів у навчанні визначилося надто повільне письмо. Саме тому було введено періодичне списування на швидкість. Критеріями оцінювання звичайного списування на швидкість стали:

- форма літери (відповідність прийнятому зразку);
- розмір літери (не нижче 2,5 мм, не вище 6 мм, пропорційність складових елементів);

- нахил літер (пишуться під однаковим нахилом);
- поєднання букв (відповідність прийнятним типам поєднань);
- культура письмової роботи (охайність, лінійність, відстань між словами, дописування рядка, дотримання лівого і правого полів, абзацу);
- швидкість письма (відповідає встановленій нормі письма для певного класу).

Важливою перевіркою є технічний і гігієнічний бік письма. Саме в першому класі закладаються ці навички і вони мають перевірятись у точному контролі. Тут контролювалися:

- положення тіла учня під час письма;
- розташування зошита на парті;
- утримування ручки в руці;
- рух кисті у рядку.

Недотримання двох з параметрів дало підставу знизити рівень навчальних досягнень.

Оцінювання графічних навичок і дотримання гігієнічних правил письма в 1 класі здійснювалося за такими критеріями (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівень навчальних досягнень учнів	Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
Початковий	Текст списаний, але нелегко читається. Літери переважно непропорційні, мають різний нахил, зустрічається дзеркальне зображення літер, друковані літери замість рукописних. Поєднання букв переважно неправильне або відсутнє. Лінійності майже не дотримано. Гігієнічних правил письма учень майже не дотримується, навіть після нагадування вчителя.
Середній	Списаний текст читається. Однак, у формі літер зустрічаються ламані, кутовидні елементи. Поєднування букв дуже розтягнуті або надто стислі. Гігієнічних правил письма учень дотримується тільки після нагадування вчителя.
Достатній	Списаний текст легко читається. Літери переважно пропорційні, з однаковим нахилом, правильними поєднаннями. Однак, зустрічається певна кількість незначних відхилень від норми у формі букв та їх поєднанні. Учень дотримується переважно всіх гігієнічних правил без нагадування вчителя.
Високий	Списаний текст легко читається. Літери пропорційні з однаковим нахилом, правильно поєднані. Допускається 1–2 незначних відхилення у формі букв чи їх поєднання, які не порушують загального позитивного враження від письма. Учень дотримується гігієнічних правил письма.

Експериментальним дослідженням підтвердилась орієнтовна швидкість списування за хвилину по класах:

- у 2 класі — 15—20 знаків за хвилину;
- у 3 класі — 21—30 знаків за хвилину;
- у 4 класі — 31—40 знаків за хвилину.

У 1 класі контрольна швидкість списування склала 10—15 знаків за хвилину у кінці навчального року.

Контрольне списування пропонується проводити у 1 класі — у кінці року, в 2—4 класах — наприкінці кожного семестру.

За списаний текст було встановлено дві оцінки: одна — за грамотність, інша — за каліграфію (форму, розмір, нахил, поєднання букв), швидкість письма і культуру оформлення письмової роботи. Грамотність оцінювалася за критеріями визначеними для диктанта. Форма букви, розмір, нахил, поєднання графем, швидкість, культура оформлення письмових робіт оцінювалися двома балами кожний із зазначених параметрів (усього — 12 балів). За незначне відхилення від норми за тим чи іншим параметром знімався 1 бал, за значне — 2 бали. Щодо швидкості письма, то незначним вважалося відхилення від меншого показника норми на 1—5 знаків, значним — понад 5 знаків.

Основною формою перевірки орфографічної та пунктуаційної грамотності визначено контрольний текстовий диктант.

Диктант — один із найпоширеніших граматики-орфографічних, аналітико-синтетичних вправ. Його використовують з метою навчити слухати рідне мовлення, любити, шанувати й захоплюватися ним, довести до свідомості, що мова не тільки засіб спілкування, але й показник культурного рівня народу. У 2—4 класах диктанти супроводжувалися різними додатковими граматичними і орфографічним завданнями. Для поточного контролю у 1—4 класах використовувалися слухові, зорові, творчі, вибірккові, самодиктанти, комбіновані.

Слуховий диктант як вид є граматики-орфографічною вправою, що базується на слуховому сприйнятті призначеного для запису тексту, на зіставленні звукового складу слова з графічним складом. Слуховий диктант виробляє уміння і навички постійного звуко-буквеного аналізу під час письма, співвідношення орфоєпії і орфографії, сприйняття інтонації для дотримання пунктуації. Під час слухового диктанту учні користуються правилами орфографії і пунктуації, а для правильного їх застосування звертаються до морфологічного і синтаксичного розбору. Використання слухового диктанту розпочиналося з 1 класу, з перших уроків письма букварного періоду. Першими диктувалися букви, які позначають голосні звуки, згодом — букви, які позначають приголосні звуки, потім буквосполучення, склади, слова і наприкінці букварного періоду — невеликі речення з 2—3 слів.

Зазвичай, норма слів у слуховому диктанті перевищується на дві-три мовні одиниці: дві крапки, коми, тире. Вони називаються вчителем і нор-

мально сприймаються учнями, адже вони бачили ці знаки у читанці чи іншій літературі. Також у диктанті можуть бути незнайомі слова за написанням, рідше — за значенням. Вони виносяться на дошку.

Зоровий диктант — вид орфографічних вправ. Він розвиває орфографічну зіркість, зорову пам'ять і увагу. Записаний на дошці текст (слова, речення) прочитується учнями (у 1—2 класах — учителем, потім самостійно учнями, аналізується і закривається, а учні пишуть його з пам'яті, після цього здійснюється перевірка. У 1 класі зоровий диктант розпочинався письмом з трьох букв, потім трьох складів, згодом — з трьох слів і, нарешті, з одного трислівного речення.

Творчий диктант — вид вправ для розвитку самостійного зв'язного мовлення учнів; використовуються вправи також для активізації лексики і для засвоєння орфографії. Під терміном «творчий диктант» треба розуміти різні вправи. Можливий такий варіант. Відповідно, наприклад, до теми граматики-орфографічної добираються і розбираються слова, з них складаються речення і зв'язний текст. Ці слова можуть подаватися в будь-якій формі. Інший варіант. Читається текст, розбирається, виділяються обов'язкові для використання слова, потім текст записується учнями вільно, творчо, а визначені слова мають бути використані. Цей вид диктанту використовувався у 3—4 класах.

Вибірковий диктант — вид слухового або зорового диктантів. На відміну від інших видів диктанту, тут передбачається запис не всього диктанту, а лише тих слів, словосполучень, у яких є орфограми до виучуваного правила. Такий диктант проводиться з метою розвитку уваги, уміння помічати явища, що вивчаються чи повторюються; дає змогу економити час на уроці. Наприклад, з речень пропонувалося вибрати узгоджені іменники з прикметниками, виписати іменники з заданим закінченням. Вибірковий диктант проводився в 3—4 класах.

Самодиктант — вид слухового диктанту. Текст, призначений для письма, сприймається учнями візуально, запам'ятовується, іноді аналізується, пояснюються орфограми, потім записується з пам'яті і перевіряється самими учнями за книгою (дошкою), з виділенням орфограм. Остання умова підвищує ступінь самостійності учнів. Такий вид диктанту розпочинався з 1 класу.

Комбінований диктант — вид слухового диктанту, який має ознаки інших диктантів. Перед диктантом проводиться попереднє пояснювання орфограм, у наступних прикладах орфограми пояснюються одночасно з письмом, потім кілька речень записуються за методикою контрольного диктанту і т.п. Комбінований диктант запроваджувався переважно на узагальнювальних уроках у 3—4 класах.

Для підсумкового контролю використовувався слуховий вид диктанту: у 2 класі обсягом 30—50 слів, у 3 класі — 50—70 слів, у 4 класі — 70—90 слів. У 2 класі проводилося два контрольних диктанти у другому семестрі і

один у першому семестрі. У 3—4 класах контрольний диктант проводився чотири рази на рік, по два у кожному семестрі.

Під час дослідження було встановлено кількість помилок для чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів з правопису. У початковому рівні на 1 бал допускалося 9 і більше помилок, на два бали — 8 помилок, на три бали — 7 помилок, у середньому рівні на чотири бали допускалося 6 помилок, на п'ять балів — 5 помилок, на шість балів — 4 помилки. У достатньому рівні на 7 балів допускалося — 3 помилки, на вісім балів — 2 помилки, на дев'ять балів — 1 помилка. У високому рівні на десять балів допускалася 1 негруба помилка або 2—3 виправлення, на одинадцять балів — 1 виправлення, на дванадцять балів — жодної помилки чи виправлення.

Розвиток писемного комунікативного мовлення перевірявся умінням писати письмовий переказ.

Письмовий переказ — вид учнівської роботи, засіб розвитку мовлення за зразком. У початковій школі письмовий переказ є переданням учнями прочитаного розповідного тексту. Складність письмового переказу зумовлена тим, що він становить поєднання кількох видів мовленнєвої діяльності — сприйняття, усвідомлення, розуміння чужого висловлювання (читання, аудіювання), при цьому усвідомлення — це процес аналізу, а розуміння — його результат, синтез, узагальнення сприйнятої інформації, зміст якої потім має бути відтвореним повністю або вибірково, залежно від завдання. Крім того, переказ пов'язаний з особливостями первинного тексту, зі способами його сприйняття, завданнями, за якими здійснюється робота з відтворення тексту.

У дослідженні пропонувалися детальні (докладні) та вибіркові письмові перекази розповідного характеру з елементами опису або міркування обсягом початкового тексту 50—70 слів — для учнів 3-го класу, 70—100 слів — для учнів 4 класу.

Детальний письмовий переказ передбачає передавання змісту тексту повністю (без пропуску окремих деталей, послідовно, не порушуючи порядку дій) і правильно (точно називати імена, факти, окремі назви).

Вибірковий письмовий переказ — вид переказу, що передбачає виділення якоїсь однієї з частин тексту.

Переказ тексту відбувався за колективно і самостійно складеним планом, з опорою на допоміжні матеріали (подані зачин, кінцівку, ключові словосполучення), використовуючи виражальні засоби мови, дотримуючись тричастинної структури висловлювання.

У 4 класі була зроблена спроба запропонувати учням переказ творчого характеру. Творчий переказ передбачав переказування змісту прочитаного тексту з внесенням певних змін, визначених учителем. Наприклад, пропонувалося розширити перелік якостей певного предмета, змінити послідовність дій, додати більше емоцій і т.ін. Творчий переказ закріплює

орфографічні й пунктуаційні уміння й навички, удосконалює монологічне мовлення учнів, розвиває творче мислення учнів.

У процесі дослідження було визначено, що контрольні перекази можна проводити у 3—4 класах. У 3 класі — в кінці навчального року, у 4 класі — наприкінці кожного семестру. За письмовий переказ виставляється дві оцінки: за зміст і за грамотність. Було прийнято, що критерії за грамотність письмового переказу такі самі, як критерії оцінювання диктанту. Оцінювання змісту зв'язного висловлювання здійснювалося за критеріями монологічного мовлення (див. табл. 2):

Таблиця 2

Рівень навчальних досягнень учнів	Бали	Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
1	2	3
Початковий	1	Учень буде і пише лише 1—2 речення або переказує фрагменти змісту, що не утворюють зв'язний текст, демонструючи обмежений лексичний запас і припускаючись значної кількості мовних помилок
	2	Учень буде 2—3 речення або переказує окремі фрагменти змісту, що не утворюють зв'язний текст, при цьому його лексичний запас обмежений, мовних помилок не дуже багато
	3	Учень буде більше 3 речень або переказує окремі фрагменти змісту, що не утворюють зв'язний текст, демонструючи збіднений лексичний запас, припускаючись окремих мовних помилок
Середній	4	Учень буде текст, який відзначається певною зв'язністю, але збіднений змістом; наявні такі огріхи: відхилення від авторського тексту (переказ) або від теми (твір), порушення послідовності викладу, відсутні зачин або кінцівка, збіднена лексика, є мовні помилки
	5	Учень буде текст, який відзначається певною зв'язністю, але збіднений змістом; у висловлюванні допущено 3—4 недоліки: відхилення від авторського тексту (переказ) або від теми, порушення послідовності викладу, відсутні зачин або кінцівка, збіднена лексика, є мовні помилки
	6	Учень буде текст, який відзначається певною зв'язністю, але збіднений змістом; створене висловлювання має 1—2 з таких недоліки: відхилення від авторського тексту або від теми, порушення послідовності викладу, відсутні зачин або кінцівка, збіднена лексика, є мовні помилки

Закінчення таблиці 2

1	2	3
Достатній	7	Учень правильно будує текст, розкриває його загальний зміст і головну думку; у тексті наявні зачин, основна частина і кінцівка, проте не висловлює своєї думки з приводу сказаного, припускається більше 3 мовних помилок
	8	Учень правильно будує текст, розкриває його загальний зміст і головну думку; у тексті наявні всі структурні частини, проте не висловлено власної думки школяра з приводу сказаного, допущено 2—3 мовні помилки
	9	Учень правильно будує текст, розкриває його загальний зміст і головну думку; дотримується структури тексту, однак не висловлює своєї думки з приводу сказаного, допускається 1 мовної помилки
Високий	10	Учень вправно будує текст, розкриває його зміст і головну думку; своє ставлення до предмета розмови висловлює не дуже впевнено; лексика багата, допущено 1—2 мовні помилки
	11	Учень вправно будує текст, розкриває його зміст і головну думку, висловлює й аргументує своє ставлення до висловлюваного, але не дуже впевнено; лексика багата, мовні помилки відсутні
	12	Учень вправно будує текст, розкриває його зміст і головну думку, впевнено висловлює й аргументує своє ставлення до висловлюваного, демонструючи багатство лексики і не допускаючи мовних помилок

Результати дослідження показали, що контроль та оцінювання писемного мовлення має здійснюватись за чітко визначеною системою, відповідно здатності кожного учня.

Література

1. Гудзик, И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) [Текст] / И. П. Гудзик. — Чернівці: Вид. дім «Букрек», 2007. — 496 с.
2. Державні стандарти початкової загальної освіти [Електронний ресурс] / [Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко та ін.]. — Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011\20_04\12
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики [Текст] / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. — К.: К.І.С., 2004. — 112 с.
4. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації [Текст] / [авт. кол.: Н. М. Бібік (керівник), О. Я. Савченко, Т. М. Байбара, М. С. Вашуленко та ін.]. — К.: Початкова школа, 2008. — 128 с.

5. Раевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах [Текст] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 3—10.
6. Кратасюк, Л. Інтегративні методи навчання: Розвиток комунікативних і мовленнєвих умінь [Текст] / Л. Кратасюк // Дивослово. — 2004. — № 10.
7. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников [Текст] / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 150 с.
8. Овчарук, О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти [Текст] / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. — К.: К.І.С. — 2004. — С. 6—16.
9. Пометун, О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті [Текст] / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. — К.: К.І.С., 2004. — С. 66—73.
10. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. — М., 2002.
11. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы [Текст] / Дж. Равен. — Пер. с англ. — М.: «Копито-Центр», 1999.
12. Савченко, О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти [Текст] / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. — К.: К.І.С., 2004. — С. 34—47.
13. Хуторской, А. Деятельность как содержание образования [Текст] / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 8.

2.3. Дидактико-методичне забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з природознавчої складової курсу «Я і Україна»

Т. М. БАЙБАРА, *провідний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент*

Компетентнісний підхід в освіті зумовлює спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення *результатів*, якими є ієрархічно-підпорядковані компетентності учнів: ключові, загальнопредметні й предметні. З одного боку, ключові компетентності як надпредметні формуються в процесі оволодіння учнями предметними і загальнопредметними компетенціями, а з іншого — вони конкретизуються і визначають результати навчання на загальнопредметному і предметному рівнях [1].

Навчальна природознавча компетентність є складним особистісним утворенням (знання, уміння, способи діяльності, ціннісно-сміслові орієнтації), яке характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі практичні і пізнавальні проблеми задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи, в сфері відношення «людина — природа».

Зважаючи на сутність і механізми розвитку природознавчої предметної компетентності, формування її у молодших школярів здійснюється шляхом:

а) засвоєння учнями необхідного обсягу складових природознавчої компетенції (знань, умінь, навичок, способів діяльності, ціннісно-сміслових орієнтацій), які забезпечують готовність школярів до оволодіння нею;

б) набування природознавчої компетентності — здатності розв'язувати коло соціально і особистісно значущих пізнавальних і практичних проблемних задач стосовно реальних об'єктів природи, вивчення яких передбачено змістом природознавчої складової освітньої галузі «Людина і світ»;

в) розвитку сформованої природознавчої компетентності у напрямку підвищення рівня її узагальнення та інтеграції з предметними компетентностями інших освітніх галузей до рівня загальнопредметних і ключових.

Процес формування природознавчої компетентності, як будь-яка цілеспрямована діяльність, передбачає реалізацію поточного і тематичного контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів. Означені види контролю (перевірки й оцінювання) мають свої *об'єкти, засоби реалізації, критерії оцінювання*.

Загальна характеристика об'єктів контролю

Об'єктами контролю у процесі навчання природознавства (курс «Я і Україна») визначено:

- знання (у формі фактів, уявлень, понять) про предмети і явища природи, взаємозв'язки і залежності між ними;
- уміння виконувати різні види навчально-пізнавальної діяльності щодо об'єктів природи та інформації про них;
- уміння застосовувати спеціальні методи пізнання об'єктів природи (спостереження, дослід);
- уміння цілеспрямовано виконувати практичні дії з об'єктами природи;
- уміння оцінювати об'єкти природи, а також поведінку свою й інших людей у природі [2].

Розкриємо їх загальну сутність.

Знання про предмети і явища природи (власне предметні знання) засвоюються учнями у формі емпіричних фактів, уявлень, понять.

Уявлення — це чуттєво-наочний образ, в якому відображені зовнішні ознаки, властивості, зв'язки раніше сприйнятого об'єкта або групи об'єктів. *А поняття* — це узагальнення, в якому відображені істотні ознаки, властивості, зв'язки і відношення між ними.

Уявлення і поняття мають зміст та обсяг. Якщо зміст уявлення утворюють зовнішні ознаки, властивості й зв'язки об'єктів природи, які були

сприйняті органами чуття, то зміст поняття складає сукупність їх істотних ознак, взаємозв'язки між якими утворюють структуру поняття. Обсяг як уявлення, так і поняття визначається кількістю об'єктів природи, які ними охоплюються: один або більше двох. Відповідно уявлення та поняття за змістом бувають простими і складними, а за обсягом — одиничними і загальними. У процесі навчання уявлення і поняття поглиблюються за змістом і розширюються за обсягом.

Уявлення виникає на основі відчуття і сприймання, але є більш узагальненою формою чуттєвого сприймання. Воно слугує перехідною ланкою до вищої форми пізнання — абстрактного мислення, що оперує системою понять, які є його результатом.

Ієрархізована *система*, хоча й елементарних у початкових класах природознавчих понять, відображає предмети і явища природи в їх взаємозв'язках і взаємозалежностях. Вона формується в молодших школярів у такій послідовності: уявлення поурочних тем поняття поурочних тем загальні поняття розділів загальні поняття окремих класів загальні поняття початкової школи.

Механізм формування такої системи полягає в узагальненні понять. Цей процес є переходом від понять з меншим обсягом, але більшим змістом, до понять з більшим обсягом, але меншим змістом. Він здійснюється шляхом встановлення між поняттями родо-видових зв'язків.

Родові поняття відображають істотні ознаки класу предметів або явищ, а *видові* — окремої групи. Родове поняття підпорядковує видові. У такому випадку обсяг родового поняття включає обсяг кілька видових, які стають його частинами. Наприклад, родове поняття «дерево» охоплює видові: «листяне дерево» і «хвойне дерево». За змістом родо-видові зв'язки встановлюються на основі родової ознаки, оскільки вона є істотною для обох видових понять. Так, ознаки родового поняття, наприклад, «дерево — це рослина, у якої один дерев'янистий стовбур», притаманні і видовим поняттям. Істотні ознаки видових понять («листя — у вигляді широкої пластинки», «листя вузьке — хвоя») у зміст родового поняття не входять. Поняття вищого рівня узагальнення формуються на основі родових понять нижчого і тоді вони виступатимуть для перших як видові. Наприклад, «тварина» — родове поняття щодо понять «звір», «птах», «комаха», але воно буде видовим щодо поняття «жива природа».

Будь-яке родове поняття, навіть у найелементарнішому вигляді (за змістом і обсягом у початкових класах), може бути осмислене учнями за умов свідомого засвоєння тих понять і зв'язків між ними, на основі яких воно формується від початку ієрархії, тобто від конкретних фактів, предметів і явищ. Стосовно понять з нижчим рівнем узагальнення воно виступає як засіб їх систематизації.

Отже, засвоєні учнями елементи ієрархізованої системи виступають об'єктами певних видів контролю й оцінювання, зокрема, уявлення і

поняття поурочних тем є об'єктами поточного контролю, загальні поняття розділів — тематичного, а загальні поняття класів і початкової школи — підсумкового.

Поняття — результат мислительної діяльності. Нею молодші школярі мають цілеспрямовано оволодіти, щоб поняття були засвоєні не формально (на рівні запам'ятовування термінів, визначень), а усвідомлено в процесі активної пізнавальної діяльності.

Узагальнену структуру пізнавальної діяльності, яка об'єктивно необхідна для оволодіння визначеними елементами природничого змісту, передбачає їх дидактична форма засвоєння. Такими узагальненими етапами процесу оволодіння **уявленням** є: а) чуттєве сприймання зовнішніх ознак, властивостей, зв'язків об'єкта природи або їх групи; б) усвідомлення змісту уявлення і його словесне вираження; в) запам'ятовування змісту уявлення та його відтворення; г) включення уявлення в систему засвоєних знань; д) застосування в подібних і нових ситуаціях.

Етапи оволодіння **поняттям**: а) засвоєння чи актуалізація уявлень про об'єкт чи групу об'єктів природи; б) мислительна діяльність, спрямована на виявлення їх істотних ознак і зв'язків між ними; в) узагальнення і словесне вираження змісту поняття, введення терміна, яким позначається поняття; г) включення поняття в систему засвоєних знань; д) застосування поняття в процесі розв'язання природознавчих пізнавальних і практичних задач у подібних і нових ситуаціях.

Природничий зміст уявлень і понять (наприклад, уявлення про тіла, речовини; поняття: «будова рослини», «навколишнє середовище рослини» тощо) **конкретизує** об'єктивно необхідну пізнавальну діяльність, результатом якої вони є.

Природознавчі знання, як провідний компонент змісту природознавства початкової школи, є системою ієрархічно підпорядкованих елементів різних рівнів узагальнення. Інші компоненти змісту — уміння, досвід творчої діяльності, ціннісно-сміслові орієнтації, предметні компетенції утворюють комплекси. Адже вони визначаються провідним компонентом, від нього залежать, тобто формуються у процесі засвоєння і застосування власне системи предметних знань.

До **навчально-пізнавальних умінь** належать: а) **розумові вміння** (перцептивні, мислительні, імажинативні, мнемічні, мовленнєві); б) **уміння самоуправління** (самоцілепокладання, самопланування, самоорганізації, самоконтролю, самокоригування, самооцінювання, рефлексії); в) **уміння користуватися засобами** наочності і навчальною літературою, спілкуватися у спільній діяльності.

Основою означеної вище групи є **розумові уміння**: а) **мислительної діяльності** (логічного мислення: аналізувати, синтезувати, порівнювати, виділяти істотне, абстрагувати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, класифікувати; **творчого мислення**: аналізувати

проблемну ситуацію, бачити проблему, формулювати її у формі запитання чи завдання, будувати передбачення про шляхи розв'язання проблеми та її результати; доводити передбачення, робити висновки, аналізувати й оцінювати результати розв'язання проблеми); б) *перцептивної* (уміння цілеспрямовано сприймати різними органами чуття); в) *мнемічної* (уміння раціонально запам'ятовувати і відтворювати); г) *імажинативної* (уміння створювати в уяві певні образи, ситуації); д) *мовленнєвої* (зовнішньомовленнєві і внутрішньомовленнєві вміння).

Розумові вміння належать до загальнопізнавальних. Однак, у процесі навчання природознавства вони набувають специфічного характеру, відображаючи своєрідність пізнання природи, тобто перетворюються у пізнавальні структури.

Пізнавальні структури — це узагальнені дії, які застосовуються до конкретних груп об'єктів природи або до класів пізнавальних задач. Наприклад, школярі вчать аналізувати будову рослин, тварин, організму людини. У свідомості вони розділяють об'єкт на частини (органи), описують їх у певній послідовності і підпорядкованості, виділяють істотні ознаки щодо різних понять, якими цей об'єкт охоплюється та ознаки пристосування до середовища існування. Для оволодіння умінням синтезувати, діти встановлюють зв'язки між частинами і об'єднують їх у ціле: між органами (рослини, тварини, людини) — в організм, між окремими об'єктами — в біологічній комплекс (ліс, річка, природні зони).

Уміння застосовувати спеціальні методи пізнання природи — цілеспрямовано вести спостереження і виконувати досліди, належать до власне предметних умінь. Названі вміння є складними. Так, *уміння спостерігати* передбачає виконання дій в їх логічній послідовності: визначати і формулювати мету спостереження, планувати його, цілеспрямовано безпосередньо сприймати предмети чи явища природи, узагальнювати сприйняте, формулювати висновки і представляти їх усно, письмово або наочно. *Уміння виконувати дослід* складається з дій: визначати і формулювати мету дослід, планувати спосіб його виконання, добирати необхідні прилади і матеріали, виконувати дослід, узагальнювати результати виконання дослід, робити висновки.

Однак, означена група не вичерпується названими уміннями. Наприклад, на уроках природознавства учні визначають температуру води, повітря, вирощують рослини і доглядають за ними, тобто вони оволодівають уміннями виконувати практичні дії з об'єктами природи.

Практичні уміння нерозривно пов'язані з власне предметними знаннями, оскільки вони є природознавчими знаннями в дії. Часто, правильно даючи визначення поняття, учні не можуть застосовувати його для розв'язання практичної задачі (накреслити план місцевості чи розмножити вегетативно рослину одним із вивчених способів тощо). Для того щоб діти змогли застосувати засвоєні поняття, вони повинні оволодіти рекомендаціями або

правилами про способи їх застосування. Наприклад, інформація про вегетативне розмноження рослин стає основою для виведення правила, яке регулює практичний досвід дітей розмножувати рослини вегетативним способом. Або, знання про план місцевості — правила креслення плану.

Якість засвоєння того чи іншого елемента власне предметного змісту залежить від *рівня пізнавальної самостійності* школярів, який зумовлений не тільки рівнем сформованості розумових умінь й умінь застосовувати спеціальні методи пізнання природи, а, насамперед, здатністю здійснювати *самоуправління* власною пізнавальною діяльністю.

Навчально-пізнавальні вміння мають свої об'єктивні характеристики і закономірності формування, які *враховуються* в процесі контролю і оцінювання. Зокрема:

1. Кожне навчально-пізнавальне вміння має зміст і структуру (операції, дії та об'єктивно-зумовлену послідовність їх виконання).

2. Будь-яке вміння, як суб'єктивне утворення, характеризується формою реалізації (матеріальна чи матеріалізована, перцептивна, зовнішньомовленнева, розумова), рівнем узагальнення (визначає широту перенесення, тобто застосування до різних груп об'єктів), рівнем розгорнутості та самостійності виконання. За цими характеристиками відбувається розвиток умінь учнів у процесі оволодіння природознавчим змістом.

3. Навчально-пізнавальні вміння засвоюються спочатку як самостійні об'єкти, а потім включаються в пізнавальний процес як засоби засвоєння і застосування нових знань та способів діяльності і самоуправління власною навчально-пізнавальною діяльністю.

4. Навчально-пізнавальні вміння в кожній із груп пов'язані між собою внутрішньою логікою, тому вони формуються в певній послідовності. Першими — первинні вміння, прості, спосіб виконання яких алгоритмізується, а потім — вторинні, складні. Первинні вміння функціонують у пізнавальному процесі самостійно або входять як операції до складніших первинних і як дії — до вторинних умінь. Наприклад, вміння аналізувати об'єкти природи формується як самостійне вміння; як операція в умінні порівнювати; як дія в умінні спостерігати.

5. Між групами умінь існує взаємозалежність і взаємопідпорядкованість, що визначає послідовність їх формування в процесі навчання природознавства.

6. Будь-яке навчально-пізнавальне вміння починає формуватися в учнів як конкретно-предметне. Далі межі його застосування розширюються, а рівень узагальнення зростає. Воно перетворюється у загальнонавчальне.

Результати оволодіння молодшими школярами змістом природознавчої складової курсу «Я і Україна» визначено в навчальній програмі як державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів з природознавства [3].

Схарактеризуємо їх загальну сутність, зумовлену специфікою тих елементів змісту навчального предмета, які є об'єктами контролю (перевірки й оцінювання).

Державні вимоги розроблено до кожного з розділів навчального матеріалу, як його логічно завершених частин, із відображенням взаємозв'язків між ними.

Провідний компонент — природознавчі знання — подано у вимогах дидактичними формами засвоєння (уявлення чи поняття), їх місцем у ієрархічно підпорядкованій системі елементів знань та видами навчально-пізнавальної діяльності, в яких вони функціонують.

Уявлення з більшим обсягом і поняття з вищим рівнем узагальнення мають більшу *діагностувальну* вагу в системі засвоєних знань, адже вони охоплюють і пояснюють значно ширше коло об'єктів природи і більшу кількість зв'язків між ними. Це дає змогу в межах розділу здійснити перевірку рівня засвоєння знань про окремі об'єкти природи як частини цілісності. Вимоги встановити доступні зв'язки між елементами змісту окремих тем чи розділів забезпечують контроль за розумінням молодшими школярами природи як цілісності.

Види діяльності, в яких функціонують виділені уявлення чи поняття та їх системи, охоплюють усі діяльнісні компоненти змісту природознавства. Вони, зокрема, стосуються процесів пізнання, застосування й оцінювання, конкретизацію яких у державних вимогах здійснено з *урахуванням*: взаємозв'язків між видами навчально-пізнавальної діяльності; рівнів оволодіння способами діяльності (репродуктивний — відтворення; реконструктивний — застосування в подібних ситуаціях; творчий — застосування в нових ситуаціях); діагностувальної ролі вторинних умінь і можливості опосередкованого діагностування первинних умінь, які є їх складовими.

Значну увагу серед вимог приділено оволодінню молодшими школярами спеціальними методами пізнання природи (спостереження, дослід, практична робота) та умінню розв'язувати особистісно і соціально значущі природознавчі задачі.

Особливості змісту державних вимог зумовлені тим, що вони, з одного боку, виступають як результат узагальнення і генералізації поточних навчальних досягнень учнів, а з іншого — конкретизації загальних цілей навчання природознавства.

Конкретизацію загальних цілей здійснено шляхом формулювання їх у термінах дій учнів, які можна розпізнати і виміряти рівень оволодіння ними. Отже, цілі набувають діагностувального характеру.

В основу конкретизації очікуваних результатів навчання покладено когнітивні рівні засвоєння навчального матеріалу.

Ученими (Беспалько В., Лебедев О., Підласий І. та ін.) здебільшого виділяються чотири ієрархічно підпорядковані рівні засвоєння знань:

I рівень — «ознайомлення». Знання, якими оволодіває учень, функціонують в уміньх упізнавати, розрізнати знайомі об'єкти, відому інформацію.

II рівень — «розуміння» («репродукції», «відтворення»). Результатом є знання, які учень здатний відтворити, переструктурувати, пояснити і представити інформацію в різних формах.

III рівень — «застосування», в процесі якого учень здобуває знання, які забезпечують здатність розв'язувати типові навчальні задачі, тобто за зразком чи у частково змінених ситуаціях.

IV рівень — «обґрунтування». Учень оволодіває знаннями, які застосовує для розв'язання навчальних проблем, реалізації творчої діяльності в нових ситуаціях.

Конкретизовані загальні цілі навчання природознавства в 3—4 класах, відповідно до окреслених когнітивних рівнів засвоєння, подано у табл. 9.

Методи перевірки навчальних досягнень учнів з природознавчої складової курсу «Я і Україна»

Контроль забезпечує зворотний зв'язок між учителем і учнями у процесі навчання природознавства. Його структурними компонентами є **перевірка** (виявлення і вимірювання) та **оцінювання** навчальних досягнень учнів.

Перевірка — організація початково-пізнавальної діяльності учнів та її керування вчителем, зміст якої полягає у відтворенні учнями засвоєних знань про об'єкти і явища природи та способи діяльності, застосуванні знань і сформованих умінь у подібних і нових ситуаціях.

Навчально-пізнавальна діяльність учнів під час **перевірки** може здійснюватися фронтально, групами, парами та індивідуально, у письмовій або усній формі. Обов'язковими компонентами процесу перевірки є *взаємо-* і *самоперевірка*.

Перевірка у процесі навчання природознавства організовується різними *методами*.

Індивідуальна розповідь дає змогу учню не тільки відтворити засвоєні знання, але й показати умінья послідовно, логічно й аргументовано викласти власну думку. Індивідуальна розповідь є *доцільною* для перевірки логічно завершеної частини змісту, яка вимагає цілісного викладу інформації про об'єкти і явища природи, їх взаємозв'язки і залежності, доведення певних положень за допомогою відомих або власних прикладів, висловлення оцінних суджень та їх обґрунтування.

Щоб діти правильно будували свою розповідь, слід ставити зрозумілі, конкретні завдання.

Таблиця 9

Когнітивні рівні засвоєння змісту навчального предмета «Я і Україна. Природознавство»	Загальні цілі засвоєння змісту навчального матеріалу	Конкретизовані цілі (державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів у термінах зовнішньої діяльності учня)	Що оцінюється
1 І. Знання	2 <i>Знати:</i> — природознавчі факти, терміни, уявлення, поняття, символіку (умовні знаки); — етапи процесів і причини явищ, які відбуваються в природі; — правила й алгоритми способів навчально-пізнавальної діяльності; — спеціальні методи пізнання природи (спостереження, дослід, практична робота)	3 — <i>розкрити</i> зміст уявлень (одиничних чи загальних) про об'єкти природи; — <i>дати визначення</i> природознавчих понять; — <i>установити</i> відповідність між визначеннями і термінами; — <i>розкрити</i> зміст понять (<i>назвати</i> істотні ознаки об'єктів природи чи їх груп); — <i>розкрити</i> обсяг понять (<i>назвати</i> конкретні об'єкти природи, що охоплені певним поняттям); — <i>відтворити</i> системи понять на основі родо-видових зв'язків; — <i>назвати</i> факти в контексті матеріалу, що вивчається; — <i>розпізнати</i> умовні знаки; — <i>розкрити</i> зміст методів і процедур пізнання, перетворення, використання й охорони об'єктів природи (<i>назвати</i> дії, операції, етапи, які утворюють методи, процедури);	4 <i>Оцінюється:</i> здатність пригадувати і відтворювати засвоєні знання. <i>Ключові запитання:</i> — що називається...; — наведіть приклади...; — назвіть...; — як відбувається...; — які приклади необхідні для того, щоб визначити...; — які... відносяться до...; — назвіть правила...; — у якій послідовності необхідно виконати...; — що є причиною...; — за яких умов відбувається...; — які істотні ознаки має (мають)...; — коли...

Продовження таблиці 9

1	2	3	4
<p>II. Розуміння</p>	<p><i>Розуміти:</i> — зміст уявлень, понять про об'єкти і явища природи, причини змін, що відбуваються в природі; — <i>використовувати</i> діаграми, моделі, схеми, таблиці; — <i>тлумачити</i> природознавчу інформацію надану в різних формах</p>	<p>— <i>знати</i> прилади і матеріали для проведення дослідів (експериментальної роботи). — <i>стисло характеризувати</i> об'єкти природи, їх значення, зміни, що з ними відбуваються; вплив людини на природу; природоохоронні заходи; — <i>пояснювати</i>, аргументуючи свою думку; — <i>наводити приклади</i> для конкретизації змісту природознавчих понять; — <i>розрізняти</i> істотне і неістотне в предметах і явищах природи; — <i>використовувати</i> діаграми, моделі, схеми, таблиці для демонстрації розуміння природознавчих понять, біолого-фізичних систем, циклів (наприклад, ланцюг живлення, кругообіг води, Сонячна система і т.ін.); — <i>тлумачити</i> текстову, графічну інформацію в контексті наукових понять; — <i>пояснювати</i> засвоєні явища природи, або явища, що спостерігаються.</p>	<p><i>Оцінюється:</i> здатність перебудувати засвоєний зміст на основі усвідомлення сутності, істотного і неістотного, взаємозв'язків між ними; конкретизації абстрактного й абстрагування конкретного; перетворення словесної інформації в інші форми представлення її (ілюстрації, схеми, діаграми, таблиці, моделі тощо). <i>Ключові запитання:</i> — <i>стисло</i> сахаризируйте...; — <i>поясніть</i> чому...; — <i>яка</i> основна властивість (ознака, причина)...; — <i>зобразіть</i> схематично...; — <i>позначте</i> умовними знаками...; — <i>поясніть</i> схему...; — <i>наведіть</i> приклади...;</p>

Продовження таблиці 9

1	2	3	4
<p>III. Застосування знань і вмінь у знайомих або частково змінених ситуаціях</p>	<p>Уміти: — порівнювати і класифікувати об'єкти природи; — розкривати взаємозв'язки і залежності в природі; — виконувати різні види пізнавальної і практичної діяльності за зразком, правилами, алгоритмами</p>	<p>— визначати подібні і відмінні ознаки і властивості об'єктів природи; — розкривати взаємозв'язки й залежності між об'єктами природи та умовами їх існування, між процесами та умовами їх протікання; — виділяти істотні і неістотні ознаки предметів і явищ чи їх груп; — класифікувати об'єкти природи; — читати план і географічну карту; — зображати план простих предметів; в природі; — дотримуватися правил поведінки в природі; — орієнтуватися на місцевості за Сонцем, компасом і місцевими ознаками; — користуватися приладами (термометром, гномоном); — виконувати досліди і практичні роботи за зразком чи інструкцією; — вести спостереження за планом; — зображувати об'єкти природи з допомогою умовних позначень (погодду, явища природи, корисні копалини, водойми, різні види рельєфу...)</p>	<p>— що нового довідалися про...; — яким способом можна здійснити...; — що (хто) відноситься до... Оцінюється: здатність виконувати пізнавальні і практичні дії і способи діяльності за зразками, правилами, алгоритмами у знайомих і частково змінених ситуаціях. Ключові запитання: — назвіть подібні і відмінні ознаки...; — визначте істотну (-і) ознаку (-и) в...; — виберіть серед зображених (названих)...; — розподіліть предмети (явища) на групи; — схарактеризуйте (опишіть усно) поверхню певної місцевості за планом (за картою); — зобразіть план предмета (місцевості); — яких правил поведінки дотримуватиметеся... (в лісі в лузі, біля річки тощо);</p>

Продовження таблиці 9

1	2	3	4
<p>IV. Застосування знань і вмінь у нових ситуаціях (обрунтування — наліз, синтез, оцінювання)</p>	<p>Застосовувати знання й уміння для:</p> <ul style="list-style-type: none"> — аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем, пошуку і конструювання способів їх розв'язання; — встановлення причинно-наслідкових зв'язків; — планування способів діяльності, дослідів і практичних робіт за аналогією; — узагальнення; — оцінювання; 	<ul style="list-style-type: none"> — аналізувати проблемні ситуації, формулювати проблеми, висловлювати передбачення про шляхи їх розв'язання; — встановлювати аналогії; — прогнозувати наслідки змін у біологічних умовах; — встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між предметами, явищами, процесами та їх змінами в природі і в спеціально створених умовах; — планувати або проектувати дослідження (в тому числі досліді, практичні роботи) для перевірки передбачення; 	<ul style="list-style-type: none"> — визначте, користуючись компасом,...; — визначте температуру...; — проведіть досліди, щоб з'ясувати... (які з речовин є розчинними,...); — виберіть прилади, які необхідні для проведення досліду...; — як можна розмножити (виноград,...); — позначте з допомогою умовних знаків... <p><i>Оцінюється:</i> здатність застосовувати засвоєні знання і вміння для розв'язання пізнавальних і практичних проблем за аналогією і проблемних природознавчих задач.</p> <p><i>Ключові запитання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — сформулюйте запитання, яке виникає у вас (пропонується проблема ситуація, створена різними засобами); — що станеться, якщо...; — доведіть, яке із суджень є правильним;

Продовження таблиці 9

1	2	3	4
	— розв'язування природознавчих задач	— доводити судження, аргументуючи висловлену думку; — узагальнювати і робити висновки про способи виконання досліджень та їх результати; — оцінювати здобуті результати з позиції поставлених цілей; — представляти здобуті результати у формі графіків, моделей, таблиць, діаграм тощо; — висловлювати оцінні судження щодо змін, які відбуваються в природі під впливом людей, про свою поведінку та інших в природі.	— який дослід необхідно провести щоб виявити...; — зробіть висновок про те, чи відповідає здобутий результат поставлений цілі; — з допомогою якого досліду можна виявити (довести), що...; — складіть план дослідження, щоб дізнатися...; — проаналізуйте... де (чому) найвірогідніше відбувається...; — який із названих способів (методів)... є найкращим для...; — одна з причин...— це...; наведіть іншу можливу причину.

Для послідовного викладу використовується план відповіді, який складався на попередньому уроці. Його можна записати на картці, в таблиці, усно може пригадати вчитель або самі учні. Наприклад:

- Пригадайте, в якій послідовності вивчали про... на попередньому уроці.
 - Відповідаючи на запитання, про що розповідатимете спочатку, потім, як закінчите свою розповідь....
 - Відповідайте за планом, який записаний на....
- Опорою для відповіді також слугували схема, таблиця, малюнок (особливо для розповіді-опису об'єктів), які застосовувались у процесі засвоєння змісту логічно завершеної частини поурочної теми.

Розповідь учня не слід переривати уточнювальними чи спонукальними запитаннями. Йому самому пропонується повідомити про закінчення своєї розповіді. Тільки після цього вчитель або інші учні ставлять додаткові запитання для уточнення, доповнення, пояснення і т. ін.

Бесіда, як метод перевірки, є діалогом між учителем і учнем, що підпорядковується конкретній меті.

Використовується бесіда для перевірки логічно завершеної частини змісту, що містить фактичний або такий матеріал, який ділиться на смислові частини, не має складних взаємозв'язків, а сам зміст не викликає труднощів під час засвоєння. Вона буває фронтальна або індивідуальна.

За допомогою бесіди діти залучаються як до відтворення знань, так і до активної розумової діяльності. Вдало побудована бесіда спонукає учнів до висловлення власних міркувань, узагальнень, оцінних суджень. Це дає змогу виявити якість і глибину засвоєння навчального змісту, рівень мислення і здібностей дітей. У такий спосіб забезпечується постійний зворотний зв'язок, на основі якого здійснюється контроль і коригування процесу навчання. Крім того, сприймання учнями оцінки вчителем своїх знань й умінь, зіставлення їх зі змістом запитань і завдань, з відповідями інших учнів привчає школярів до самоконтролю, формує їхню самооцінку.

Основним «інструментом» у бесіді є запитання (Шукіна Г. І.). Від них значною мірою залежить успіх бесіди.

Нагадаємо, що запитання мають бути *конкретними* за змістом, тобто учень повинен розуміти, про який об'єкт запитує вчитель і що саме про нього треба розповісти. Вони не повинні бути невизначеними, подвійними чи потрійними. Слід уникати альтернативних запитань.

Неабияке значення для сприймання запитання має не тільки його зміст, але й *словесна форма вираження*. Не можна у запитання включати невідомі або маловідомі терміни, складні підрядні речення. А також — повторювати запитання кілька разів у різних формулюваннях. Переформулювання запитання здійснюється тоді, коли діти не проявляють активності або здебільшого відповідають на запитання неправильно.

Окрім *основних* у бесіді є *додаткові* запитання, які виконують функцію коригування відповіді, уточнення і доповнення. Вони не мають бути підказувальними, а тим паче — невизначеними.

Постановка запитань активізує учнів, дає змогу залучати до роботи дітей з різною підготовкою, враховувати їхні індивідуальні можливості. Диференціація запитань створює ситуацію успіху, яка підтримує увагу та інтерес до навчання.

Дослід слугує, з одного боку, способом виявлення знань про: а) ознаки і властивості об'єктів і явищ природи, умови їх існування; б) прилади і матеріали, які використовуються для проведення досліду та їх призначення; в) спосіб виконання діяльності: склад і послідовність виконання

дій у досліді, а з іншого — сформованості вмінь: а) виконувати досліді для виявлення конкретних ознак, властивостей, умов; б) користуватися приладами, які необхідні для проведення досліді. Наприклад, під час перевірки теми «Вода. Кругообіг води у природі» (3 клас) дітям пропонується завдання:

- Назвіть, які властивості має вода.
- Розкажіть, за допомогою якого досліді можна довести, що вода розтікається по поверхні (прозора; розчиняє розчинні речовини).
- Виберіть ті прилади, які необхідні для проведення досліді... Розкажіть, для чого вони призначені.
- За допомогою досліді доведіть, що вода прозора. Свої дії прокоментуйте.

Досліді під час перевірки мають бути не тільки репродуктивні (виконуватись за інструкцією), але й творчі (дослідницькі, що виконуються за аналогією). Так, перед учнями ставиться проблема: «Виявіть, яка з двох речовин розчинна, а яка нерозчинна». Речовини дітям незнайомі. На попередньому уроці у процесі засвоєння елементарних понять «розчинні» і «нерозчинні» речовини у досліді використовувались інші речовини.

Практичні роботи потребують практичної діяльності дітей з матеріальними об'єктами природи (натуральні предмети, гербарні і колекційні зразки) або їх матеріалізованими формами (малюнки, моделі, муляжі, схеми).

Практичні завдання бувають різними за змістом і способами виконання. На уроках природознавства вони організуються за допомогою завдань:

а) на застосування природознавчих знань у практично-дієвій формі. Наприклад, визначити температуру повітря (води) за допомогою термометра; визначити за допомогою компаса, в якому напрямку від школи знаходиться...; користуючись масштабом, визначити відстань від... до...; визначити частоту пульсу у себе (однокласника); визначити лівий і правий берег річки і т. ін.;

б) на виконання розумових дій в матеріальній або матеріалізованій формі з використанням природних об'єктів або їх зображень, схем чи моделей: проаналізувати; порівняти; класифікувати; виділити спільні або відмінні ознаки; підвести під поняття, тобто розпізнати об'єкт серед інших за істотними ознаками. Наприклад, серед гербарних зразків виберіть зернові рослини, назвіть їх істотні ознаки; з колекції корисних копалин виберіть торф і кам'яне вугілля, порівняйте їх; розгляньте рослину, покажіть і назвіть її органи і т. ін.

Перевірка засвоєних знань, умінь здійснюється **усно і письмово**.

Усна перевірка дає змогу вчителю не тільки перевірити знання, якими володіють діти, але й уміння будувати відповідь у логічній послідовності, їхній словниковий запас, темп відповідей, а також розвивати зв'язне

мовлення, логічне мислення та інші пізнавальні процеси. Вона дає змогу одразу коригувати одержані відповіді, спонукати учнів до усвідомлення помилок і причин їх виникнення, до виправлення допущених помилок і засвоєння досвіду аналізування й оцінювання своєї діяльності й діяльності інших учнів.

Однак, такий вид контролю потребує багато часу, обмежує можливість перевірки більшості учнів на уроці. Крім того, процес і результати його детально не фіксуються, учитель не може глибоко проаналізувати їх, порівняти, зробити необхідні висновки. Саме тому цей спосіб перевірки слід поєднувати з *письмовою перевіркою*. Слід зауважити, що у початкових класах вона має свою специфіку, яка, передусім, зумовлена невисоким рівнем володіння учнями технікою письма і умінням письмово викласти свою думку. У зв'язку з цим письмові завдання на уроках природознавства мають бути невеликі за обсягом.

Письмова перевірка проводиться за допомогою письмових завдань.

За змістом письмові завдання є засобом перевірки рівня засвоєння фактичного матеріалу, сутності елементів природознавчих знань, певних взаємозв'язків і залежностей у природі. Вони спрямовані на їх *відтворення, пояснення, доведення, обґрунтування, застосування*. Наприклад, «Назвіть рослини степової зони України», «Назвіть звірів, що живуть у лісі», «Яка форма земної поверхні називається горою?», «Чому ведмідь узимку не залишає слідів на снігу?», «Доведіть, що лисиця — хижа тварина».

Письмові завдання на перевірку передбачають *конструйований* або *вибірковий тип відповіді*, тобто вони вимагають самостійно сконструювати відповідь або вибрати правильні відповіді із запропонованих варіантів. Для полегшення виконання *конструйованих письмових завдань* учитель може надавати учням певну допомогу. Зокрема, «Продовжте речення», «Вставте пропущені слова», «Вставте пропущені слова і допишіть речення» тощо. Наприклад, «Доведіть, що лисиця — хижа тварина. Продовжте речення: Лисиця — хижа тварина тому, що...».

Під час виконання *вибіркових письмових завдань* правильні відповіді підкреслюються, позначаються умовними позначеннями або випишуються цифри, якими позначив їх учитель і т. ін. Наведемо приклади.

Завдання 1.

Пшениця, цукровий буряк, льон, овес, кукурудза, огірки, картопля.

Серед перелічених рослин підкресліть: зернові — однією рисою (____), технічні — двома лініями (══).

Завдання 2.

1. Ведмідь. 2. Заєць. 3. Їжак. 4. Білка. 5. Борсук. 6. Лось.

Випишіть цифри, якими позначені тварини, що залягають у сплячку.

Завдання 3.

Рівнина, гора, море, річка, яр, джерело, горб, озеро.

В один рядок випишіть слова, якими позначаються форми земної поверхні, а в другий — природні водойми.

Форми земної поверхні:...

Природні водойми:...

Письмові завдання можуть спонукати дітей до заповнення нескладних таблиць, а також до виконання простих діаграм, *схематичних малюнків* предметів і явищ природи. Вони використовуються за умови, якщо вчитель навчив учнів робити прості діаграми і схеми. Для цих завдань вибираються об'єкти, на основі яких формувалися основні поняття з природознавства і ті з них, які є нескладними для зображення, наприклад, дерево, кущ, трав'яниста рослина, гора, горб, яр, річка з притоками і т. ін. Наприклад, «Схематично зобразіть гору і підпишіть її основні частини», «Схематично зобразіть дерево (кущ). Підпишіть його органи».

Перевірка за допомогою таких завдань дає змогу визначити якість і рівень осмислення знань та умінь дітей *модельовати* об'єкти природи в їх взаємозв'язках.

Одним із методів письмової перевірки навчальних досягнень учнів з природознавства є застосування *тестових завдань*.

У практиці навчання природознавства в початкових класах застосовуються тестові завдання закритого, відкритого і комбінованого типів.

До *закритого типу* відносять завдання: з вибором правильної відповіді (однієї або кількох) із запропонованих варіантів; альтернативні; на вилучення зайвого; встановлення відповідності елементів двох множин; встановлення логічної послідовності.

До *відкритого типу* належать завдання: із закритою (на доповнення) і відкритою (вільний виклад) відповідями.

Завдання з вибором правильної відповіді (однієї або кількох) із запропонованих варіантів.

Зміст *інструкції* щодо способу виконання цього виду завдань може формуватися варіативно. Наприклад, «Обведи номер відповіді, яку ти вважаєш правильною», «Запиши номер правильної відповіді», «Із запропонованих варіантів відповідей вибери дві (три) і познач їх знаком (+)», «Вибери правильну відповідь і запиши букву, якою вона позначена» тощо.

Умова завдання подається як у вигляді твердження, так і запитання чи задачі. Окремі вчені вбачають переваги завдань із твердженнями у тому, що залежно від відповіді, твердження перетворюється у правильне або хибне судження. Це дає змогу уникати багатослів'я, чим досягається чіткість у викладі сутності умови та конкретність відповідей.

Кожне завдання містить не менше 4-х відповідей (дистракторів). Усі відповіді, крім правильних, мають бути правдоподібними, привабливими для вибору, дібраними за однією основою, типом чи концепцією, але не частково правильними і не мають допускати неоднозначного тлума-

чення, що усуває ймовірність угадування. Зазвичай дистрактори добираються з урахуванням типових помилок учнів.

Приклади закритих завдань з вибором правильної відповіді.

а). За якою істотною ознакою звірів розрізняють серед інших тварин?

1. Чотири лапи
2. Тіло вкрите шерстю
3. Дихають зябрами
4. Відкладають яйця

б). Яка група об'єктів належить до неживої природи? Обведи букву, якою позначено правильну відповідь.

- А. Парта, ручка, хмара
- Б. Сонце, сніг, підсніжник
- В. Крейда, вода, повітря
- Г. Лисиця, дерево, горобець

в). Яка з тварин НЕ відноситься до комах? Познач знаком (+).

- Метелик
- Бабка
- Павук
- Жук

д). Умовами, необхідними для проростання насіння є:

- А. Тепло, волога, світло, повітря
- Б. Повітря, тепло, світло, ґрунт
- В. Тепло, світло, ґрунт
- Г. Повітря, волога, тепло

Випиши букву, якою позначено правильну відповідь.

Відповідь:

ж). Верхній родючий шар землі, на якому ростуть рослини, — це....

- перегній
- пісок
- ґрунт
- корисна копалина

Правильну відповідь познач знаком (+)

Учені, які досліджують проблему педагогічного тестування, виокремлюють низку вимог до конструювання завдань означеного виду. Серед них: чіткість формулювання умови завдань, що досягається шляхом використання простих синтаксичних конструкцій; включення в умову слів, спільних для виділення варіантів відповідей; уникнення двоякого смислу і вербальних асоціацій у змісті завдань, а також зв'язків між дистракторами, що сприяє угадуванню відповідей. У завданнях, які формулюються із запереченням, частка «НЕ» виділяється для зосередження уваги учнів на ній. Для швидкої орієнтації в завданні його умова і варіанти відповідей подаються різним шрифтом.

Однією з переваг закритих тестових завдань вважається універсальність їх використання, адже рівень засвоєння учнем навчального предмета визначається не формою завдання, а складністю його змісту.

Альтернативні завдання, які в педагогічній літературі називають комплексними із вибором відповіді [4].

Альтернативні завдання передбачають два варіанти відповіді: «так/ні», «правильно/неправильно». Особливість їх полягає в тому, що вони охоплюють від двох до п'яти позицій з вибором означених відповідей. Кількість стверджувальних і заперечних відповідей у завданні приблизно однакова.

За допомогою таких завдань виявляється й оцінюється глибина і міцність засвоєння знань і сформованість певних умінь. Зокрема, ефективність застосування їх пов'язується з виявленням рівнів оволодіння учнями вміннями працювати з графіками, діаграмами, таблицями, схемами.

Об'єктивність результатів, виявлених у процесі виконання учнями альтернативних завдань, забезпечується певними вимогами, що стосуються складових структури завдання: інструкції, умови, варіантів відповідей. *Інструкція* може формулюватися так: «Підкресли номери тих відповідей, які ти стверджуєш — «так»; «Обведи слова «так» або «ні», які ти вважаєш правильними»; «Випиши номери правильних тверджень» тощо.

В умові записуються окремі завершені думки, але без використання слів чи словосполучень, які спонукають до вгадування, зокрема, «деколи», «чи не вважаєте ви, що...», «трохи», «менше», «більш», «зазвичай» тощо.

Як правило, виконане альтернативне завдання оцінюється 1 балом за умови відсутності помилок. Якщо допущено хоч би одну помилку, ставиться 0 балів.

Прикладом цього виду є завдання:

1. Для кожного твердження вибери варіант відповіді «так» або «ні» і підкресли її.

Чорнозем — це ґрунт, який...

- а) містить багато піску так/ні
- б) не пропускає воду і повітря так/ні
- в) затримує воду так/ні
- г) містить багато перегною так/ні

2. Проаналізуй таблицю й підкресли відповіді, які є правильними, а які — неправильними.

Дні	Найвища температура	Найнижча температура	Хмарність	Опади
А	+9°	+3°	О	
Б	+24°	+18°	О	
В	-10°	-13°	О	
Г	0°	-3°	О	

Протягом дня випадали опади:

- А. Дощ правильно/неправильно
- Б. Сніг правильно/неправильно
- В. Сніг правильно/неправильно
- Г. Дощ зі снігом правильно/неправильно

Завдання на вилучення зайвого.

В умові такого завдання пропонується перелік об'єктів (назв, термінів, понять, чисел і т. ін.), із яких, на основі встановлення закономірних відношень і зв'язків між ними, необхідно вилучити один з об'єктів.

Інструкція формулюється по-різному: «Обведи номер того, що є зайвим», «Підкресли зайвий предмет», «Випиши букву, якою позначено те, що є зайвим» тощо.

Приклад завдання.

Обведи номер того, що є зайвим.

1. Рослина
2. Повітря
3. Гриб
4. Тварина
5. Бактерія

Конструювання цього виду завдань має свою особливість: добираються об'єкти, які можна класифікувати за однією ознакою, тобто передбачається однозначність виконання запропонованого завдання.

Правильно виконане завдання *оцінюється* 1 балом, а неправильно — 0 балів.

Завдання на встановлення відповідності елементів двох множин.

Метою виконання цього виду завдань є встановлення взаємозв'язків між поняттями й об'єктами, що ними охоплюються, між явищами і їх сутністю, між об'єктами та їх властивостями чи структурою.

Інструкція відображає варіативність способів виконання цих завдань, тому в загальному вигляді вона найчастіше формулюється: «З'єднай лініями відповідні елементи...», «Вкажи стрілками відповідність між...», «Установи відповідність між складовими... та їх значенням. Відповідь запиши відповідними парами букв», «Установи відповідність між цифрами, якими на малюнку позначено... та їх назвами. Відповідь запиши поєднанням відповідних букв і цифр», «Установи відповідність між... Відповідь запиши парами цифр» тощо.

Умову завдань утворюють два ряди елементів, які не обов'язково однакові за кількістю. Щоб унеможливити вгадування, один з елементів може бути невідповідним, але однорідним.

Головною *функцією* тестових завдань на встановлення відповідності є виявлення рівня розуміння засвоєного змісту, а не його запам'ятовування.

Приклади завдань.

а). З'єднай лініями пори року з характерними для них ознаками погоди в степовій зоні.

Літо •	• тепла, у другій половині йдуть дощі
Осінь •	• коротка, холодна, малосніжна
Весна •	• настає рано, тепла
Зима •	• довге, жарке, мало опадів

б). Установи відповідність між цифрами, якими на малюнку позначено органи рослини та їх назвами. Відповідь запиши поєднанням відповідних цифр і букв.

А. Корінь

Б. Листок

В. Квітка

Г. Стебло

Д. Плід з насінням

Схематичний малюнок рослини,
на якому її органи
позначено цифрами

Відповідь: _____

в). Укажи стрілками групи, до яких належить кожна з тварин.

черепаха •	• риби
карась •	• земноводні
горобець •	• звірі
ведмідь •	• плазуни
	• птахи

Завдання на встановлення логічної послідовності дають змогу перевірити знання алгоритмів, способів діяльності, хронології подій, закономірних етапів процесів чи явищ, етапів дослідження, спостереження.

Приклади завдань.

а). Установи послідовність розвитку квіткової рослини. Запиши цифри в необхідній послідовності.

Схематичні малюнки фаз розвитку рослини, які позначено цифрами

Відповідь: _____

б). Пронумеруй послідовність пунктів плану вивчення природної зони.

- ___ . Рослини природної зони.
- ___ . Розташування природної зони на території України.
- ___ . Тварини природної зони.
- ___ . Погода в природній зоні в різні пори року.
- ___ . Форми поверхні природної зони.

в). Пронумеруй послідовність розміщення живих організмів у ланцюгу живлення.

- ___ лисиця
- ___ пшениця
- ___ миша

Завдання із закритою (на доповнення) відповіддю характеризується обмеженням відповіді вимогою *інструкції* щодо кількості і виду символів (слів, чисел, знаків). Наприклад, «Замість крапок впиши слова, яких не вистачає у реченні», «Доповни визначення», «Порівняй... і запиши дві відмінні ознаки» тощо. Таке формулювання забезпечує однозначне тлумачення змісту завдання і, відповідно, наявність однієї правильної відповіді.

Цей вид завдань найчастіше *використовується* для перевірки рівня засвоєння предметної термінології, визначень, фактичного матеріалу, дат тощо.

Приклади завдань.

а). Впиши два пропущені слова.

Плоди з насінням у природі розповсюджуються з допомогою вітру, _____, _____.

б). Доповни визначення.

Звірі — це тварини, тіло яких укрите _____.

Завдання з відкритою (вільною) відповіддю передбачають самостійне конструювання її учнем. Зміст таких завдань, здебільшого, зводиться до вимоги обґрунтувати чи пояснити відповідь, розв'язати задачу, написати невеликий твір — есе, розробити план експерименту, передбачати його результат.

Приклади завдань.

а). Доведи, що бджоли причетні до розмноження рослин.

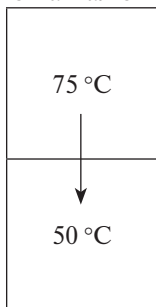
б). В океані виловили невідому тварину. Припустили, що вона може бути рибою чи звіром. За якими ознаками можна визначити, до якої з груп належить тварина.

Оцінювання виконання відкритих завдань має свою специфіку. Вона полягає у створенні алгоритму перевірки, який передбачає виділення основних етапів розв'язання задачі або елементів предметного змісту (істотних ознак, зв'язків, властивостей, структурних елементів) й оцінювання їх значущості в балах. У результаті — виконане завдання оцінюється сумарним балом.

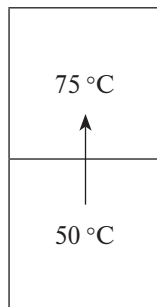
Комбіновані завдання включають елементи завдань закритого і відкритого типів.

Приклад завдання.

Два металічних куби з різними температурами поклали один на одного так, як показано на малюнках.



Малюнок 1



Малюнок 2

а). Який малюнок показує правильний напрямок руху тепла? Познач знаком (+).

Малюнок 1

Малюнок 2

б). Поясни свою відповідь.

Однією з характеристик тестових завдань є їх **складність**. Складність зумовлюється відображеннями в змісті завдань об'єктивними умовами, якістю і кількістю елементів та співвідношеннями між ними (Костюк Г.). Вона визначається, по-перше, структурною упорядкованістю елементів і зв'язків (структурна «простота» — «заплутаність» відношень); по-друге, узагальненістю і абстрактністю предмета пізнання (одиночні факти — загальні висновки). Названі параметри відповідають різним показникам, які, зазвичай, використовуються для оцінювання складності завдання, наприклад, кількість операцій, необхідних для його виконання чи структурних елементів, істотних ознак, зв'язків тощо (Кулюткін Ю.).

Складність тестових завдань пов'язується з рівнями засвоєння навчального матеріалу, тобто зі здатністю учня виконувати деяку цілеспрямовану систему дій для розв'язання певного класу задач на основі засвоєних знань (Беспалько В.).

Окрім складності, тестові завдання характеризуються **трудністю**. Зауважимо, що нерідко трудність виконання завдання плутається зі складністю інтелектуального процесу, який ним вимірюється. Адже завдання, яке потребує, наприклад, відтворення знань, може бути утрудненим некоректним формулюванням умови, або відсутністю в учня вміння виконати його. Водночас, завдання, що вимагає інтерпретації даних чи застосування способу дії, може бути «легким», коли необхідна інформація і спосіб дії добре відомі учневі.

Трудність пов'язана з *готовністю* учня до виконання тестових завдань. Її складовими є мотиваційний, змістовий і операційний компоненти.

Мотиваційний компонент передбачає розвиток пізнавального інтересу, позитивного ставлення до процесу виконання тестових завдань.

Змістовий компонент складають знання про об'єкти природи і способи діяльності, що є основою виконання завдань, з допомогою яких перевіряється рівень їх засвоєння.

Операційний компонент охоплює вміння виконувати різні типи тестових завдань окремо і в структурі тесту.

У початкових класах *окремі тестові завдання* використовуються в процесі поточного контролю з метою оперативної перевірки засвоєного змісту. А також — з метою оволодіння молодшими школярами способами виконання такого виду навчальних завдань.

До методів перевірки належить застосування *природознавчих задач*.

Будь-яка задача визначається вченими (Леонтьєв А. М., Рубінштейн С. Л., Фрідман Л. М. та ін.) як задана в певних умовах ціль, що досягається шляхом їх перетворення згідно з певною процедурою.

За словами Л. М. Фрідмана, склад будь-якої задачі утворюють її частини: а) предметна область — клас фіксованих об'єктів, про які йдеться; б) відношення між цими об'єктами; в) вимога задачі — ціль розв'язання задачі, тобто те, що необхідно визначити в ході розв'язання; г) оператор задачі (спосіб розв'язання) — сукупність тих дій (операцій), які необхідно здійснити з умовою задачі, щоб розв'язати її [5].

Природознавча задача — це проблемна задача, яка моделює соціально й особистісно значущу для молодших школярів практичну або пізнавальну проблемну ситуацію, пов'язану з реальними об'єктами природи в сфері відношення: «людина — природа».

Залежно від характеру вимог, тобто шуканого, серед природознавчих задач розрізняють:

1. *Задачі на розпізнавання*. Шукане в умові задачі — властивості певного об'єкта, які зумовлюють його належність до певної категорії. *Приклад задачі* (Тема: «Різноманітність тварин у природі». 3 клас.). В океані вилунали невідому тварину. Припустили, що вона може бути рибою чи звіром. За якими істотними ознаками риб і звірів можна визначити, до якої з цих груп належить тварина?

2. *Задачі на реконструювання об'єкта* згідно із заданими властивостями. Шукане в умові задачі — спосіб зміни об'єкта. *Приклад задачі* (Тема: «Ґрунт в рідному краї». 4 клас.). Весною учні вирішили на подвір'ї школи розбити клумбу і висіяти квіти. Однак виявилось, що навколо школи малородючий глинистий ґрунт. Зважаючи на це, вони все-таки взялися до роботи. І вже влітку на їхній клумбі буяли розкішні, різнобарвно квітучі рослини. *Як діти змогли на малородючому глинистому ґрунті виростити гарні рослини? Що б ти зробив для цього?*

3. **Задачі на конструювання об'єкта** із заданими властивостями. Шукане в умові задачі — конструювання об'єкта. *Приклад задачі* (Тема: «Повітря навколо нас». 3 клас.). Чи можна опустити в посудину з водою грудочку цукру і вийняти її так, щоб цукор залишився сухим? Поміркуй, як це зробити. Перевір правильність своїх міркувань за допомогою досліду.

4. **Задачі на пояснення (доведення)**. Шукане в умові задачі — причиново-наслідкові зв'язки, аргументи для доведення, судження, закономірності функціонування предметів чи явищ. *Приклади задач* (Тема: «Вода — розчинник». 3 клас.).

· У їдальні Катя помітила, що в неї на спідничці з'явилася невелика пляма від олії. «Не хвилюйся, а візьми і швидко змий її водою», — порадила Марійка.

Чи допоможе порада Марійки позбутися Каті олійної плями? Доведи свою думку.

· Валя з Оленкою пили чай. Валя взяла цукор-пісок, а Оленка — цукор у шматочках. У кого з дівчаток чай швидше стане солодким? Чому?

Тема: «Водойми України» (4 клас).

Вивчаючи карту, Антон з Кирилом помітили, що річки на території України течуть у різних напрямках. А на материках — навіть у різні сторони: одні — на північ, інші — на південь. Хлопчики замислилися: «Від чого залежить напрямок потоку води в річці?». Яка твоя думка?

Література

1. Байбара, Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект [Текст] / Т. Байбара // Початкова школа. — 2010. — № 8.
2. Байбара, Т. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів у системі початкової загальної освіти: Я і Україна [Текст] / Т. Байбара // Початкова школа. — 2008. — № 10. — С. 54—56.
3. Байбара, Т. М. Я і Україна. Природознавство [Текст] / Т. М. Байбара // Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3—4 класи. — К.: Вид-во «Початкова школа», 2006. — С. 261—272.
4. Ковалева, Г. PISA — размышления на распутье [Текст] / Г. Ковалева // Народное образование. — 2008. — № 8. — С. 155—166.
5. Фридман, Н. Л. Логико-психологический анализ школьных учебных задач [Текст] / Н. Л. Фридман. — М.: Просвещение, 1997. — 208 с.

2.4. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів з математики

*О. В. ОНОПРИЄНКО, завідувач
лабораторії початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

Запровадження компетентнісного підходу в шкільну освіту зумовило доопрацювання змісту початкової математичної освіти й відповідну розробку нових підходів до здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів.

Сутність компетентнісного підходу полягає у зорієнтованості навчально-виховного процесу на освітній результат, який розглядається як здатність учня діяти в різноманітних проблемних ситуаціях. У зв'язку з цим навчання математики молодших школярів передбачає:

- практично зорієнтований характер побудови навчальної інформації;
- діяльнісні методи й форми її засвоєння;
- забезпечення умов для розвитку і реалізації творчих здібностей учнів.

Вивчення математики сприяє цілісному формуванню особистості учня, що виявляється у вміннях адекватно ситуації планувати свою діяльність, послідовно й точно викладати думки, встановлюючи причиново-наслідкові зв'язки певних відношень, будувати логічний ряд міркувань, прогнозувати ситуацію. Зазначені якості у поєднанні з досвідом математичної діяльності є складовими предметної компетентності (Хуторської А. В.).

Організація навчальної математичної діяльності молодших школярів на засадах компетентнісного підходу зумовлює досягнення як традиційних, так і новітніх педагогічних цілей. До перших віднесено:

- формування когнітивних якостей особистості;
- формування уміння визначати суттєві й несуттєві властивості предметів і явищ дійсності;
- розвиток логічного мислення, точності й переконливості аргументації;
- розвиток здатності обґрунтовувати висновки й узагальнення;
- виховання прагнення до пошуку істини, наполегливості, критичного мислення.

Водночас, організація математичної діяльності на засадах компетентнісного підходу спрямована на досягнення таких новітніх цілей:

- формувати предметні математичні уміння й навички, необхідні для розв'язання навчальних і практичних задач;
- формувати досвід математичної діяльності;
- формувати мотивацію учня до вивчення математики з усвідомленням її користі для нинішнього й подальшого життя;
- виховувати інтерес до математики, прагнення використовувати математичні знання і вміння у повсякденні.

Цілі навчання математики й заплановані освітні результати досягаються через змістові лінії, визначені навчальною програмою відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти за галуззю «Математика». Змістовими лініями курсу передбачається засвоєння чисел і дій з числами, величин, математичних виразів, рівностей і нерівностей, сюжетних задач, просторових відношень, геометричних фігур, роботи з даними.

Заплановані результати засвоєння змісту подані у програмі в змістово-діяльнісній формі — вони характеризують види діяльності учня у поєднанні зі змістом навчального курсу. Наприклад: «розуміє сутність натурального числа як кількісної характеристики скінченної непорожньої множини»; «складає істинні рівності й нерівності за предметними множинами»; «визначає числові дані, необхідні і достатні для відповіді на запитання задачі»; «обґрунтовує вибір арифметичної дії для розв'язування задачі» та ін.

Предметоутворювальним компонентом змісту математичної освіти є початкові (елементарні) *математичні знання*, які відображаються у вигляді термінів, уявлень, понять, законів, властивостей тощо. Це базові елементи складніших знань, які підлягатимуть засвоєнню учнем у процесі вивчення математики в основній школі.

Державним стандартом початкової загальної освіти за галуззю «Математика» передбачається формування в учнів системи предметних знань, представленої:

1) термінами:

- «більший», «менший», «однакові за розміром»;
- «довший», «коротший», «однакові за довжиною»;
- «ширший», «вужчий», «однакові за шириною»;
- «товщий», «тонший», «однакові за товщиною»;
- «вищий», «нижчий», «однакові за висотою»;
- «важчий», «легший», «однакові за масою»;
- «стільки само», «більше», «менше»;
- «одноцифрові числа», «двоцифрові числа», «багатоцифрові числа», «круглі числа»;
- «доданок», «сума», «зменшуване», «від'ємник», «різниця», «множник», «добуток», «ділене», «дільник», «частка»;
- «чисельник», «знаменник»;

- «остача»;
- «змінна»;
- 2) уявленнями про:
 - натуральний ряд чисел;
 - цифру і число;
 - числовий вираз і його значення;
 - буквений вираз;
 - рівність і нерівність;
 - рівняння з однією змінною;
 - нерівність з однією змінною;
 - геометричні фігури (точка, лінії, відрізок, промінь, кути, многокутники і їх елементи, коло, круг і їх елементи);
 - геометричні тіла (куб, куля, циліндр, конус);
 - довжину, відстань, периметр;
 - швидкість рухомого тіла при прямолінійному русі;
 - масу тіла;
 - ціну, вартість;
 - місткість;
- 3) поняттями:
 - «десяток»;
 - «задача»;
 - «розряди і класи чисел»;
 - «частини числа (дроби)»;
 - «площа фігури»;
- 4) законами:
 - переставний закон додавання;
 - сполучний закон додавання;
 - переставний закон множення;
 - сполучний закон множення;
 - розподільний закон множення;
- 5) правилами:
 - лічби;
 - порядку виконання арифметичних дій у числових виразах, у тому числі з дужками;
- 6) формулами:
 - обчислення периметра прямокутника (квадрата) за його сторонами;
- 7) властивостями:
 - частки;
 - прямокутника (квадрата);
- 8) відношеннями:
 - «більше на», «менше на»;
 - «більше в», «менше в»;
 - різницею і кратне порівняння;

9) взаємозв'язками:

дій додавання і віднімання;

множення і ділення;

10) залежностями між:

компонентами і результатами арифметичних дій;

одинацями довжини, площі, часу, маси, грошовими одиницями;

швидкістю, часом і відстанню;

ціною предмета, кількістю предметів і вартістю.

Зазначені компоненти математичних знань застосовуються за допомогою відповідних способів діяльності. Учні оволодівають ними в процесі навчання математики, тобто у них формують власне предметні уміння і навички.

Уміння і навички — це обов'язкові компоненти змісту навчального предмета, які виявляються в різних видах діяльності.

Уміння характеризуються здатністю на основі засвоєних знань усвідомлювати певну інформацію, складати план досягнення мети, контролювати процес власної діяльності. За участю мислення у процесі пізнання математичних об'єктів уміння можуть бути розподілені на розумові і практичні (Савченко О. Я.).

Державним стандартом початкової загальної освіти передбачене формування в учнів таких *розумових умінь*:

вирізняти та порівнювати предмети за властивими ознаками;

називати попереднє і наступне число для будь-якого числа в межах мільйона;

визначати кількість одиниць кожного розряду, загальну кількість одиниць певного розряду у числі;

порівнювати числа, дроби з однаковими знаменниками;

усно виконувати обчислення в межах ста, обчислення, що ґрунтуються на нумерації;

знаходити значення числових виразів;

знаходити числове значення буквенного виразу за заданим числовим значенням змінних;

перевіряти правильність виконаних арифметичних дій;

розрізняти правильні та неправильні числові рівності (нерівності);

перетворювати неправильні числові рівності (нерівності) в правильні;

порівнювати число і вираз, два вирази;

використовувати закони і властивості арифметичних дій при виконанні обчислень;

розв'язувати рівняння з однією змінною;

розв'язувати текстові задачі, що розкривають зміст арифметичних дій;

розв'язувати задачі на знаходження частини від числа і числа за його частиною;

розв'язувати задачі, що містять дані відношення;

розрізняти трикутники за кутами та сторонами;
виконувати перетворювання іменованих чисел, арифметичні дії над ними, порівнювати їх;

обчислювати периметр прямокутника;
розв'язувати задачі, що містять одиниці довжини, відстані;
розв'язувати задачі, що містять поняття площі;
розв'язувати задачі, пов'язані з рухом;
розв'язувати задачі на визначення швидкості, часу, відстані; ціни, кількості і вартості товарів;

виконувати арифметичні дії з одиницями часу, маси, грошовими одиницями, порівнювати їх.

До *практичних умінь* віднесено такі:

визначати напрямок руху, переміщуватися у зазначених напрямках, вказувати місце знаходження предмета;

лічити об'єкти, розташовані на площині і в просторі;

записувати і читати числа у межах мільйона;

письмово виконувати арифметичні дії в межах мільйона, ділити з остачею;

читати і записувати дробі;

читати і записувати рівності та нерівності;

позначати точки, прямі, відрізки, промені, кути, багатокутники буквами і читати їх;

будувати прямокутний трикутник, прямокутник (квадрат) за вказаними довжинами сторін;

будувати коло за допомогою циркуля;

будувати і вимірювати відрізки за допомогою лінійки, знаходити відстань між об'єктами;

скорочено записувати одиниці вимірювання довжини, відстані, площі, часу, швидкості, маси, місткості, грошові одиниці;

вимірювати часові проміжки за допомогою годинника;

використовувати різні мірки для порівняння місткості рідини.

Прості уміння за достатнього вправління трансформуються у навички діяльності — здатність виконувати певні дії автоматично, без покрокового контролю. Зокрема, у початковому курсі формуються навички порядкової лічби чисел; запису і читання натуральних чисел у межах мільйона; додавання у межах 10, яке базується на знанні складу числа; виконання дій табличного множення; скороченого запису одиниць вимірювання величин та ін.

Важливим компонентом змісту, безпосередньо пов'язаним із реалізацією компетентнісного підходу до побудови математичної освіти, є *досвід навчальної діяльності* учнів. Досвід діяльності — це актуальна для молодшого школяра інформація, яка, по-перше, стала надбанням особистості; по-друге, відклалася у резерв довготермінової пам'яті; по-третє,

знаходиться у стані постійної готовності до застосування у конкретних життєвих ситуаціях.

Досвід навчальної діяльності охоплює такі складові: досвід пізнавальної діяльності, представленого елементами предметних знань; досвід виконання способів діяльності; досвід творчої діяльності — здатність застосовувати знання, уміння та навички у змінених умовах.

Важливою складовою змісту освіти є *досвід емоційно-ціннісного ставлення*. Він включає когнітивні емоції — специфічні переживання учня, які виникають під час навчання. Це відчуття здивування, здогадки, переконаності, сумніву, задоволення від пізнання нового, подолання проблеми, результатів своєї праці. Вони не лише з'являються у процесі навчальної діяльності, а й впливають на неї — залежно від мотивів оцінюють її успішність або неуспішність. Емоційно-ціннісне ставлення здебільшого належить до сфери самооцінювання, яке безпосередньо впливає на формування самоповаги, впевненості учня в собі або, навпаки, зневіру у своїх силах і можливостях. Від цих якостей значною мірою залежить перебіг розумових процесів, пов'язаних із удоволенням пізнавальних потреб; вони визначають успішність учня у навчанні, його спроможність розкривати й формувати власні здібності.

Отже, математичні знання, уміння, навички, досвід здійснення способів діяльності й емоційно-ціннісного ставлення у сукупності є показниками *предметної компетентності*. Вони відображають заплановані навчальні досягнення учнів з математики і виступають *об'єктами контролю й оцінювання*.

Аналіз наукових джерел і сучасної педагогічної практики початкової школи засвідчив, що потреба розроблення нових підходів до оцінювання освітніх результатів викликана низкою об'єктивних причин, а саме: принциповими змінами компонентів готовності учнів до життєдіяльності (інформованість, компетентність); включенням України до системи міжнародних досліджень якості математичної освіти (TIMSS); побудовою безперервної системи атестації випускників кожного ступеня освіти; проведенням органами управління освіти моніторинрів навчальних досягнень учнів; використанням інформаційно-комп'ютерних технологій у процедурі оцінювання освітнього рівня учнів.

У контексті реалізації компетентнісного підходу під *об'єктом контролю й оцінювання* розуміємо внутрішній зміст освіти — інтегрований результат навчальної діяльності учня.

У процесі контролю визначається якість засвоєних предметних знань, ступінь сформованості загальнопредметних і предметних умінь і навичок, наявність досвіду творчої діяльності, володіння досвідом емоційно-ціннісного ставлення до себе й інших.

Якість засвоєння школярами змісту математики характеризується такими властивостями:

повнота — визначається обсягом засвоєних знань і умінь, передбачених навчальною програмою з математики;

глибина — наявність знань і вмінь, які відображають зв'язки й закономірності у змісті курсу;

дієвість — готовність застосувати математичні знання і вміння у подібних ситуаціях, у тому числі життєвих;

гнучкість — здатність знаходити варіативні способи застосування знань і вмінь при змінених умовах;

конкретність і узагальненість — наявність узагальнених знань, здатність підводити конкретні знання під узагальнені;

стислість і розгорненість — здатність виявити свої знання і вміння компактно або, навпаки, розлого показати покрокові операції, необхідні для досягнення певної навчальної мети;

систематичність — спроможність осмислити наявні знання і вміння як базову сукупність для інших знань і вмінь;

системність — здатність об'єднати в певну структуру знання, вміння і навички, засвоєні в різний час;

усвідомленість — розуміння зв'язків між елементами знань, розрізнення істотних і неістотних зв'язків, засвоєння способів здобування знань, вміння їх застосовувати;

міцність — тривале збереження у пам'яті знань, умінь і навичок, готовність їх застосувати за необхідності (Краєвський В. В., Лернер І. Я., Поташник М. М., Скаткін Л. М.).

Вказані орієнтири виступають критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів. На їх основі визначається відповідний рівень досягнення молодшим школярем освітнього стандарту. Подамо характеристику рівнів засвоєння навчального матеріалу за галуззю «Математика».

Рівень (початковий) — відповідає когнітивному рівню «знання-ознайомлення». Його показниками є вміння упізнати, розрізнити окремі об'єкти вивчення, подані в готовому вигляді, а саме: математичні поняття, їх ознаки, математичні дії, правила, формули, моделі задач, а також окремі математичні об'єкти з довколишньої дійсності. До ознак рівня відноситься також вміння виконати найпростіші операції за зразком і за допомогою вчителя. У навчальній програмі вимоги до цього рівня такі: виділяє з групи предметів один чи кілька, які мають певні ознаки; знає назви компонентів арифметичних дій; називає числа в межах 1000 від будь-якого числа до вказаного; знає, що на 0 ділити не можна; розпізнає одиниці швидкості та їх коротке позначення при числах; розпізнає плоскі та об'ємні геометричні фігури та ін.

Рівень (середній) — відповідає когнітивному рівню «знання-копії». Показниками цього рівня є вміння відтворити засвоєну навчальну інформацію (описати математичні об'єкти, назвати їх спільні і відмінні ознаки, властивості, сформулювати правила, закони і залежності, ви-

користувати математичну термінологію); виконати завдання за зразком у подібній ситуації. Наприклад: розуміє сутність числа як кількісної характеристики скінченної не порожньої множини і результату вимірювання; розуміє зміст арифметичних дій; усвідомлює позиційне значення цифри в записі числа; розташовує порядок виконання арифметичних дій першого та другого ступенів у виразах без дужок і з дужками; називає властивість частки; розуміє співвідношення між одиницями маси та ін.

III рівень (достатній) — відповідає когнітивному рівню «знання-уміння». Його показники — це усвідомлене відтворення навчального матеріалу (опис і розкриття сутності елементів математичних знань, формулювання простих висновків, визначення залежностей, встановлення внутрішньопредметних взаємозв'язків); уміння застосувати здобуті знання у практичній діяльності (під час виконання обчислень, розв'язування типових задач за знайомим алгоритмом); виконання завдань, які потребують значної самостійності; застосування елементів пошукової діяльності; ілюстрування відповідей прикладами з реального життя. Вимоги до цього рівня, зокрема, такі: упорядковує числа на основі знання послідовності у натуральному ряді чисел; використовує переставку властивість додавання під час обчислень; виконує арифметичні дії з величинами; знаходить дріб від числа та число за його дробом; знаходить значення змінної, яке задовольняє нерівність; розв'язує прості задачі на знаходження швидкості руху, відстані, часу та ін.

IV рівень (високий) — відповідає когнітивному рівню «знання-трансформації». Показники рівня — упевнене (вільне) володіння програмовим матеріалом, уміння комбінувати засвоєні елементи навчальної інформації і способи діяльності для одержання чогось нового, для розв'язування творчих задач, проблем. До його вимог віднесено, наприклад, такі: складає задачу за практичними діями з предметами, за малюнком, таблицею; обґрунтовує вибір дії розв'язання задачі; складає план розв'язування складеної задачі; складає вирази для розв'язування задач з буквеними даними та ін.

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

Контроль як структурний компонент процесу навчання 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.

Контроль (перевірка й оцінювання) навчальних досягнень учнів з математики спрямований на:

одержання об'єктивної інформації про досягнуті учнями результати

навчальної діяльності і міри їх відповідності вимогам навчальної програми з цього предмета;

визначення позитивних і негативних тенденцій у діяльності вчителя; з'ясування причин зростання або зниження рівня досягнень учнів з метою подальшої корекції навчання.

У процесі навчання математики у початковій школі застосовується поточний контроль, тематичний контроль, державна підсумкова атестація.

Поточний контроль — це систематична перевірка й оцінювання освітніх результатів з метою одержання об'єктивної і оперативної інформації про якість навчально-пізнавальної діяльності учнів у межах певної теми, про їхні навчальні досягнення. Він супроводжує процес первинного засвоєння навчальних елементів з теми (об'єктів, понять, властивостей, закономірностей тощо), формування математичних умінь і навичок.

Провідними функціями поточного контролю виступають заохочувальна, стимулювальна, навчальна і діагностико-коригувальна. Це найбільш гнучка і динамічна форма перевірки й оцінювання результатів навчання. За допомогою поточного контролю здійснюється аналіз процесу формування знань і умінь учнів, що дає змогу своєчасно реагувати на його недоліки, виявляти причини недостатнього розуміння учнями навчального матеріалу, управляти процесом його засвоєння. Окрім цього, важливо показати учневі, чого він зміг досягти, що йому надалі доведеться опанувати («Молодець! Проте...»).

У діяльності вчителя поточний контроль виступає засобом корекції своєї роботи; на його підставі вносяться зміни до планування подальшого навчання учнів, запобігається їхня неуспішність.

У процесі поточного контролю учні ознайомлюються з критеріями оцінювання їхньої діяльності. Це досягається за рахунок самоперевірки і взаємоперевірки роботи.

Результати поточного контролю не обов'язково відображаються у балах. Передусім, це зумовлюється індивідуальним для кожного учня темпом засвоєння змісту предмета, «що нерідко спричиняє психологічний дискомфорт у навчанні значної частини учнів. Перед щоденною загрозою опитування і виставлення оцінки учень націлюється не стільки на осмислення, скільки на просте запам'ятовування навчального матеріалу» (Бондар В. І).

Задачею учителя у процесі поточного контролю є заохочення дій учня. Це особливо важливо, якщо в навчанні математики використовуються проблемні і частково пошукові методи (під час розв'язування нетипових задач, життєвих проблем). У разі, коли учні висувають свої гіпотези і можливі шляхи розв'язання проблеми, оцінювання у балах суперечить виявам творчості дітей.

Тематичний контроль охоплює зміст усього розділу або значної за обсягом теми навчального курсу. Його мета — діагностувати якість засво-

ення учнями структурних основ і взаємозв'язків вивченого матеріалу, їхніх особистісних освітніх надбань за виокремленими складовими. Провідна функція тематичного контролю полягає у систематизації й узагальненні засвоєного учнями достатньо великого блоку навчальної інформації і пов'язаних з нею способами діяльності. Доцільність тематичного оцінювання зумовлена психологічними закономірностями засвоєння навчального матеріалу, які передбачають реалізацію послідовних його етапів.

Особливість тематичного контролю полягає у тому, що учень має можливість спеціально підготуватися до нього, доскласти або перескласти контрольний матеріал. Цей вид контролю здійснюється за допомогою письмових самостійних і контрольних робіт.

Однією з інновацій у початковій школі стало запровадження нового виду підсумкового контролю з математики — *державна підсумкова атестація* учнів четвертих класів. Її особливості подано в іншому параграфі цієї монографії.

Основним завданням реалізації компетентнісного підходу у навчанні математики є засвоєння учнями такого обсягу знань і умінь, яким вони можуть скористатися на практиці. У зв'язку з цим навчальний процес здійснюється за допомогою дидактичних методів і засобів, що сприяють формуванню в учнів здатності усвідомлювати власний досвід, актуалізувати його в конкретній життєвій ситуації.

Методи контролю — це способи, за допомогою яких визначається результативність навчально-пізнавальної діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителя.

У процесі навчання математики застосовуються методи усного, письмового, практичного, програмованого контролю й самоконтролю.

Усний контроль здійснюється шляхом опитування учнів. Він дає змогу визначити рівень засвоєння навчального змісту, відстежити логіку викладення матеріалу, вміння застосовувати знання для опису чи пояснення об'єктів, дій тощо. Опитування на уроках математики може відбуватися, наприклад, у вигляді усної лічби, демонстрації знання алгоритму виконання обчислення, пояснення учнем вибору певного способу дії, складання плану розв'язування задачі тощо.

Усні відповіді учнів оцінюються за такими критеріями:

- якість знань і умінь — повнота і глибина, конкретність і узагальненість, правильність, системність та систематичність, усвідомленість та автоматизація;
- культура мовлення — послідовність викладу матеріалу, правильне вживання термінів, повнота у формулюванні висновків, чіткість, розгорненість;
- суб'єктивні якості — самостійність, активність, оперативність, гнучкість та ін.

Письмовим контролем передбачається виконання письмових завдань (вправ, математичних диктантів, обчислень значень виразів, розв'язування задач, рівнянь і т. ін.). Письмовий контроль переважно здійснюється фронтально, що дає змогу перевірити й оцінити знання й уміння одночасно всіх учнів у класі. Цей метод реалізовується у процесі виконання учнями самостійних письмових і контрольних робіт.

Самостійна робота — це короткотривала (до 20 хвилин) письмова перевірка засвоєння учнями незначного за обсягом навчального матеріалу, наприклад, за частиною однієї теми. Обсяг часу, відведений на вивчення математики, дає змогу використовувати самостійні роботи з навчальною (тренувальною) метою — учень може працювати над своїми помилками, доки не позбудеться їх.

Основним завданням самостійної роботи виступає визначення індивідуального просування учня у засвоєнні знань і вмінь. Отже, головним результатом самостійної роботи виступатиме якість роботи учня над своїми помилками. Залежно від мети виконання та етапу навчального процесу самостійна робота може оцінюватися вербально або рівнево.

Провідною метою контрольних робіт є перевірка й оцінювання рівня засвоєння навчального матеріалу з певної теми, передбаченого програмою з математики. Передусім, контрольні роботи виконують контролюючу і підсумовуючу функції. Отже, під час тематичного контролю обов'язковим є бальне оцінювання навчальних досягнень учнів.

Починаючи з другого класу, контрольні роботи проводяться чотири рази на семестр. Виконання перевірних письмових робіт триває: у I семестрі в 2 класі — до 20 хвилин, у II семестрі — до 30 хвилин; у 3 і 4 класах — до 35 хвилин. Цей час відводиться на виконання учнем всієї роботи та її самоперевірку.

Критеріями оцінювання письмових робіт з математики є правильність виконання та його обсяг.

Практичний контроль застосовується для визначення рівня сформованості в учнів предметних умінь і навичок виконання практично зорієнтованих завдань, а також сформованості маніпулятивних умінь (уміння координувати рухи, користуватися креслярськими і вимірювальними інструментами).

Використання у шкільній практиці сучасних інформаційних технологій збагатило навчальний процес новітнім методом контролю — *програмованим*. За допомогою комп'ютерних програм перевіряється оволодіння учнями обчислювальними навичками (знання таблиць додавання і множення натуральних чисел), вміння встановлювати закономірності в побудові числових послідовностей, знання взаємозалежностей між елементами множин тощо. Такий метод контролю дає змогу застосувати статистичне опрацювання результатів, забезпечує об'єктивність і оперативність вимірювання й оцінювання навчальних досягнень учнів.

Програмований контроль сприяє формуванню в учнів уміння здійснювати самоконтроль і самооцінювання результатів навчання. Особливу цінність має те, що у його процесі учень має самостійно знайти свої помилки, проаналізувати причини неправильного розв'язку, відшукати способи виправлення.

Засвоєння нових знань, розвиток інтелектуальних можливостей молодших школярів, формування у них навчальних умінь і вироблення навичок відбувається у процесі спеціально організованої математичної діяльності. Головним методичним *засобом* організації діяльності учнів і водночас вимірниками сформованості результату навчання виступає система навчальних завдань, яка укладається відповідно до особливостей психічного розвитку учнів цієї вікової групи і забезпечує осмислення ними провідних понять, закономірностей, причинно-наслідкових зв'язків, а також формування відповідних способів дій.

Найпоширенішими у сучасній початковій школі є традиційні види завдань (математичні диктанти, задачі, приклади, рівняння, завдання на побудову тощо); *завдання тестового характеру* різних рівнів складності за змістом, а також різноманітні за типами (закритого з вибором правильної відповіді з кількох запропонованих і з альтернативною відповіддю; на встановлення відповідності; на встановлення послідовності; відкритого типу на доповнення із вільним викладом відповіді). Значним розвивальним потенціалом володіють контекстні (практично зорієнтовані) задачі, які виступають ефективним засобом формування в учнів предметної компетентності. Включення у зміст навчання контекстних задач є перспективним напрямом дослідження.

Поточний і тематичний контроль і оцінювання результатів навчання математики здійснюється шляхом виконання учнями математичних завдань з підручників і навчальних посібників, комп'ютерних навчальних програм, у самостійних і контрольних роботах. Залежно від етапу навчального процесу в межах певної теми використання таких завдань обумовлюється певною дидактичною метою. У зв'язку з цим вони можуть виконувати формувальну, коригувальну і підсумовуючу функції. Детальніше зупинимось на новітніх засобах контролю — математичних завданнях тестового характеру.

Тестові завдання формувального спрямування доцільно застосовувати на етапі засвоєння нових знань і умінь. За їх допомогою виявляють прогалини у знаннях матеріалу із взаємопов'язаних тем, діагностують рівень сприйняття учнями нового матеріалу, визначають дидактичні одиниці, які потребують корекції тощо. Якщо значна частина учнів не виконує такі завдання, то процес повторення і закріплення матеріалу потребує більших затрат часу, детальнішого пояснення або вивчення матеріалу на простіших задачах і прикладах.

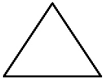
Формувальні тестові завдання мають навчальний, а не перевірочний характер. Вони відрізняються від завдань, призначених для поточного контролю. Ці завдання відповідають рівням засвоєння «знання-ознайомлення» і «знання-копії (розуміння)».

Наприклад, під час формування уявлення учнів четвертого класу про геометричні тіла для забезпечення повноти сприймання навчального матеріалу можна використати такі завдання тестового характеру:

а) закритого типу з вибором правильної відповіді з кількох запропонованих;

У якому ряді зображено піраміду?

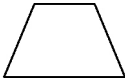
А



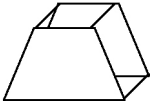
Б



В



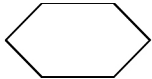
Г



б) з вибором альтернативної відповіді;

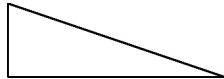
Серед зображених фігур «зайвою» є третя фігура.

1.



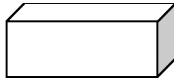
Так

2.

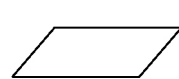


Ні

3.



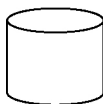
4.



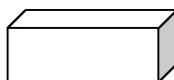
в) на встановлення відповідності;

Поєднай стрілками зображення фігур з відповідними назвами.

Куб



Циліндр



Паралелепіпед



г) відкритого типу на доповнення;

Своєю формою планета Земля нагадує геометричне тіло — _____.

д) відкритого типу з вільним викладом відповіді.

Які предмети з твоєї кімнати схожі формою на паралелепіпед?

Коригувальна функція тестових завдань полягає у виявленні труднощів в навчанні та з'ясування їх причин. Найчастіше такі завдання використовуються на етапі застосування учнями засвоєних елементів знань різного рівня узагальнення. Вони прийнятні для здійснення поточного контролю.

На цьому етапі навчального процесу учням пропонуються завдання різного рівня складності за змістом:

завдання, якими передбачено виконання дії за зразком і в подібній ситуації (рівень засвоєння «знання-уміння»);

завдання, які потребують перенесення здобутих знань і умінь на розв'язування нових задач і проблем, тобто завдань творчого характеру (рівень «знання-трансформації»).

Наведемо приклади таких завдань з теми «Площа фігури»:

а) завдання закритого типу з вибором правильної відповіді з кількох запропонованих;

Найбільша площа у прямокутника із сторонами...

А 4 см і 7 см

Б 6 см і 3 см

В 2 дм і 4 дм

Г 2 см і 9 см

б) на встановлення правильної послідовності;

Підсумкові тестові завдання використовуються на етапі перевірки засвоєних знань, умінь і навичок з метою забезпечення об'єктивного оцінювання результатів за певний період навчання (на кінець вивчення теми, розділу, курсу), а також коригування учіння школярів. Із таких завдань можна укласти контрольні чи самостійні роботи для тематичного контролю навчальних досягнень учнів і державної підсумкової атестації.

Під час розроблення контрольної роботи як дидактичного тесту дотримуються низки специфічних вимог до структури, змісту, обробки результатів. Технологія створення такої роботи передбачає визначення об'єктів оцінювання; конкретизацію навчальних цілей; складання таблиці-матриці з відображенням тематичної репрезентативності тесту; конструювання тестових завдань з варіантами відповідей у закритих тестах, характеристик відповідей у відкритих; побудову композиції тесту в цілому; визначення форми фіксації відповідей; розробку інструкції для учня; обґрунтування програми оцінювання результатів роботи, побудову шкали оцінювання.

Наведемо приклад тематичної контрольної роботи, складеної для учнів четвертого класу за розділом «Нумерація багатоцифрових чисел».

Мета контрольної роботи — визначити рівень засвоєння учнями навчального матеріалу розділу «Нумерація багатоцифрових чисел». Об'єктом оцінювання виступають математичні знання, уміння, навички, досвід здійснення способів діяльності, засвоєння яких передбачено навчальною програмою за відповідною змістовою лінією.

У контрольній роботі використані такі типи завдань: закритого з вибором правильної відповіді з кількох запропонованих (№ 1—7); відкритого на доповнення (№ 8—11); відкритого з вільним викладом відповіді (№ 12—14). Складність завдань обумовлюється рівнями засвоєння знань і умінь, а саме: «знання-ознайомлення» — № 1; «знання-копії» — № 2, 3, 5, 7, 8, 12; «знання-уміння» — № 4, 6, 9, 10, 13; «знання-трансформації» — № 11, 14.

Наведемо для прикладу текст контрольної роботи.

1. У таблиці записане число...

сотні тисяч	десятки тисяч	одиниці тисяч	сотні	десятки	одиниці
1	0	0	0	2	3

- А *сто двадцять три*
 Б *тисяча двадцять три*
 В *сто тисяч двадцять три*
 Г *сто двадцять три тисячі*

2. Число 4799 при лічбі стоїть між числами...

А 4798 і 4797

Б 4798 і 4800

В 3799 і 5799

Г 4699 і 4899

3. У вигляді суми розрядних доданків $600\,000 + 7\,000 + 200 + 1$ записане число...

А 607201

Б 672001

В 670201

Г 6721

4. Суму восьми тисяч і трьох десятків позначає число...

А 8300

Б 8030

В 83000

Г 11000

5. У розряді одиниць тисяч числа 987654 записана цифра...

А 9

Б 8

В 7

Г 4

6. Число 8279 округлили до сотень і одержали число...

А 8300

Б 8280

В 8200

Г 8000

7. Числовий ряд 3000000, 300000, 30000, 3000 змінювався за таким правилом:

А числа збільшувались у 10 разів

Б числа зменшувались у 10 разів

В числа збільшувались на 10

Г числа зменшувались на 10

8. У числовому ряді 54478, 54477, 54476, 54474, 54473 пропущено число _____.

9. Якщо до найменшого шестицифрового числа додати найменше п'ятицифрове, одержимо число _____.

Література

1. Барна, М. М. Ключі до подолання педагогічних стереотипів: навч. — метод. посіб. [Текст] / М. М. Барна, Г. А. Бушак, О. В. Волощенко, Н. М. Калька. — Тернопіль: Астон, 2008.
2. Бондар, В. І. Дидактика [Текст] / В. І. Бондар. — К.: Либідь, 2005.
3. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах [Текст] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 3—10.
4. Михайлычев, Е. А. Дидактическая тестология [Текст] / Е. А. Михайлычев. — М.: Народное образование, 2001.
5. Онопрієнко, О. Завдання тестового характеру як засіб контролю результатів навчання математики [Текст] / О. Онопрієнко // Початкова школа. — 2010. — № 1. — С. 8—11.
6. Поташник, М. М. Требования к современному уроку [Текст] / М. М. Поташник. — М.: Центр педагогического образования, 2008.
7. Самылкина, Н. Н. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] / Н. Н. Самылкина. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007.
8. Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе [Текст] / [А. В. Тихоненко и др.]. — Ростов н/Д: Феникс, 2008.

2.5. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів з основ здоров'я

*Н. С. КОВАЛЬ, кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Життя і здоров'я дитини будуть забезпечені за умови, якщо вона не тільки знатиме, що і як треба робити, але й здатна буде використовувати в дієво практичній формі знання про здоров'я, здоровий і безпечний спосіб життя, застосовувати здоров'язбережувальні уміння і навички, набутий досвід у реальних життєвих ситуаціях. Отже, йдеться про сформованість здоров'язбережувальної компетентності молодшого школяра.

На засадах компетентнісного підходу побудована й розроблена навчальна програма з основ здоров'я. Вона складається з таких розділів: «Здоров'я людини», «Фізичний складник здоров'я», «Соціальний складник здоров'я», «Психічний і духовний складники здоров'я». Стисло схарактеризуємо кожен з них.

Зміст розділу «*Здоров'я людини*» сприяє формуванню знань про здоров'я, здоровий і безпечний спосіб життя, про способи здоров'язбережувальної і навчальної діяльності; створює можливості для виховання потреби в здоров'ї та відповідального ставлення до власного життя і здоров'я та здоров'я оточуючих; мотивує учнів до здорового і безпечного способу життя.

Окрім того, розкриває зв'язки між здоров'ям, безпекою, розвитком людини і способом життя та навколишнім середовищем.

На здоров'я людини впливає багато чинників. Це — і навколишнє середовище (20%), спадкові дані (20%), медичне обслуговування (10%), утім, найбільшою мірою впливає вибраний нею спосіб життя. Цей чинник сягає 50%.

Розділ «*Фізичний складник здоров'я*» здебільшого спрямований на формування в учнів практичних умінь і навичок. Назвемо деякі з них. Наприклад, це і уміння визначати показники власного фізичного розвитку; вибирати корисну для здоров'я їжу; самостійно виконувати гігієнічні процедури, фізичні вправи; планувати навчання і відпочинок тощо.

Дотепер успішно визначають здоров'я людини за такими показниками її фізичного стану як пульс, частота дихання, температура тіла, колір шкіри та слизових оболонок тощо. Важливою характеристикою фізичного складника здоров'я є також спроможність людини ефективно виконувати певні дії: рухатися, працювати. Крім того, беруть до уваги і ступінь фізичного розвитку індивіда: відповідність його зросту і маси тіла віковим нормам, пропорційність частин тіла тощо, тобто йдеться гармонійність чи дисгармонійність.

Важливою ознакою фізичного складника здоров'я є здатність людини пристосовуватися до змін навколишнього середовища (температури повітря, вологості, атмосферного тиску тощо), ефективно протидіяти хвороботворним чинникам (вірусам, бактеріям, токсичним речовинам тощо).

Розділ «*Соціальний складник здоров'я*» включає валеологічні знання і знання з безпеки життєдіяльності.

Завдання розділу націлюють на:

- формування в учнів умінь додержуватися правил поведінки в сім'ї, в школі;
- зменшення ризику й уникнення небезпеки в побуті, природному та соціальному середовищі;
- надання само- і взаємодопомоги.

Важливо, що зміст розділу спрямовує молодшого школяра, особливо першокласника, на адаптацію до соціального і техногенного оточення.

Соціальний складник здоров'я визначається як узгоджена взаємодія з соціальним середовищем. Оцінити таку взаємодію можна через ототожнення особи з певними соціальними групами (сім'я, клас, школа і т. ін.). Це означає і визнання іншими дій людини, пояснення й розуміння цих дій як необхідних.

Ефективна реалізація соціальної функції людини, її потенційних можливостей і творчих планів значною мірою залежить від її фізичного, психічного, духовного складників здоров'я. Водночас, відповідний соціальний статус людини дає змогу створити оптимальні умови для формування, збереження і зміцнення здоров'я.

Опрацювання змісту розділу «*Психічний і духовний складники здоров'я*» сприятиме розумінню учнями сутності і цінності власної особистості, відповідальності за власне здоров'я та здоров'я інших людей, налаштуватиме на оволодіння молодшими школярами уміннями керувати своїми емоціями, настроєм, на прийняття виважених рішень. Зміст розділу забезпечить також формування корисних звичок, рис характеру, вольових якостей тощо.

Психічний складник здоров'я розкривається через розвиток основних функцій психіки людини. Умовою розвитку цього складника є розвиток різноманітних емоцій та почуттів людини, її уміння контролювати і керувати ними, набуття навичок зменшення шкідливого впливу чинників, які спричинюють стрес. Цей складник уможливує оптимальне пристосування людини до змін соціального середовища — в сім'ї, школі, суспільстві. Він є основою самопізнання, самореалізації, самоутвердження особистості.

Духовний складник здоров'я є своєрідною вершиною, який збирає в людині все те, завдяки чому індивід стає особистістю. Розкривається цей складник через:

- поєднання бачення людиною прекрасного в довіллі і в самій собі;
- вироблення певних правил поведінки щодо оточуючого світу як за законами суспільства, так і за внутрішнім моральним кодексом;
- розуміння сутності навколишнього світу, місця людини в природі і суспільстві, її життєвих цінностей, вибору власного способу життя, відповідальності за власне здоров'я і здоров'я інших людей.

Програма з основ здоров'я побудована за концентричним принципом, тому розділи, за якими добирався навчальний зміст, та їх назва є наскрізними для всієї початкової школи. Але в кожному класі зміст і обсяг інформації, організація її засвоєння змінюються, удосконалюються відповідно до зростаючих пізнавальних і психологічних особливостей учнів 1—4 класів.

Наприклад, з теми «Здоров'я людини» учні першого класу називають окремі ознаки здорової людини; учні другого класу — засоби захисту від інфекцій (загартовування, заняття спортом, особиста гігієна тощо); учні третього класу наводять приклади природних і соціальних чинників, що впливають на здоров'я; учні четвертого класу називають чинники, що сприяють гармонійному фізичному розвитку дитини.

В основу розробки програми предмета, як зазначалося, покладено ідею реалізації компетентнісного підходу.

Сутність компетентнісного підходу полягає у спрямуванні навчального процесу на набуття молодшими школярами певних здоров'язбережувальних компетенцій.

Здоров'язбережувальні компетенції в навчально-виховному процесі основ здоров'я відображають соціальне замовлення щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів 1—4 класів; становлять собою характе-

ристики якості підготовки учнів початкової школи; формують досвід здоров'язбережувальної діяльності молодших школярів; пов'язують теоретичні знання з їх практичним застосуванням.

До основних учнівських компетенцій з основ здоров'я віднесено уміння:

- застосовувати здобуті знання, способи навчальної і здоров'язбережувальної діяльності, життєвий досвід, ціннісні ставлення в конкретних навчальних і життєвих ситуаціях;
- виявляти і встановлювати причиново-наслідкові зв'язки та функціональні залежності щодо здоров'я, здорового і безпечного способу життя;
- встановлювати взаємозв'язки і залежності між складовими здоров'я; власним здоров'ям та навколишнім середовищем (природним і соціальним);
- співвідносити власну поведінку з поведінкою людей, з прийнятими нормами і системою загальнолюдських цінностей;
- спілкуватися, висловлювати власну думку, захищати свої погляди, вислуховувати і зважати на думки інших;
- вести переговори і досягати згоди;
- аналізувати явища, події, випадки й оцінювати їх вплив на безпеку власного здоров'я та життя;
- передбачати наслідки порушення правил здорового способу життя, Правил дорожнього руху, правил користування електроприладами тощо;
- приймати усвідомлені рішення щодо поведінки та вчинків, які сприяють зміцненню і збереженню здоров'я;
- організовувати власну здоров'язбережувальну діяльність;
- здобувати знання про власне здоров'я, гігієну тіла, збалансоване харчування, безпечну поведінку тощо.

Здоров'язбережувальна компетенція є суспільною нормою, вимогою, яка стає характеристикою особистості учня в процесі засвоєння навчального матеріалу, перетворюючись на його компетентність.

Запровадження компетентнісного підходу у зміст освіти зумовлено тим, що учні початкових класів утруднюються застосовувати засвоєні знання, уміння, навички, способи діяльності і ціннісні ставлення в реальних конкретних життєвих ситуаціях; адаптуватися в змінених умовах; знаходити шляхи розв'язання проблем, що виникають у процесі здоров'язбережувальної діяльності.

У зв'язку з цим основною метою предмета визначено розвиток здоров'язбережувальної компетентності учнів 1—4 класів як предметної.

Зазначена мета передбачає розв'язання таких завдань:

- розвиток в учнів активної мотивації щодо дбайливого ставлення до власного здоров'я; усвідомлення значущості здорового і безпечного способу життя;

- виховання в учнів потреби в здоров'ї як важливої життєвої цінності;
- підготовка учня як суб'єкта власної здоров'язбережувальної діяльності.

(Суб'єктність — не що інше, як внутрішня активність учня, спрямована на збереження, зміцнення, плекання власного здоров'я та збереження здоров'я інших).

Реалізація зазначених завдань здійснюється на змісті предмета «Основи здоров'я».

Визначаючи об'єкти контролю з основ здоров'я, ми опиралися на чотирьохкомпонентну структуру змісту освіти (Краєвський В. В., Савченко О. Я., Хуторської А. В. та ін.).

Водночас зацентровано на опануванні учнями способів засвоєння змісту, що, насправді, становить сутність компетентнісного підходу в презентації освітніх результатів. Звичне розуміння *знань* — не лише адекватно зафіксована пам'яттю людини дійсність, а й способи діяльності — уміння, що, насправді, є знаннями в дії. Уміння з цих позицій означають доведену готовність досягати мети в діяльності. У нашому випадку, це діяльність зі збереження здоров'я, оволодіння способами здорового, якісного життя, додержання правил безпечної поведінки.

Ураховано природні здатності молодшого школяра, вразливість його психіки, допитливість у пізнанні самого себе, схильність до імітації зразків поведінки дорослих, що зумовлює вплив програмового змісту не лише на інтелектуальний, а й соціальний і особистісний розвиток учня.

Отже, об'єктами контролю з основ здоров'я виокремлено такі:

- знання про здоров'я, здоровий і безпечний спосіб життя;
- знання про способи навчально-пізнавальної і здоров'язбережувальної діяльності (розумові і практичні уміння та навички у сфері здоров'я, які застосовуються за зразком);
- досвід навчальної і здоров'язбережувальної діяльності (уміння застосовувати здобуті знання, способи діяльності в реальних конкретних життєвих ситуаціях і навчальних ситуаціях);
- досвід емоційно-ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших.

У процесі навчання основ здоров'я нерідко ігнорується контроль та оцінювання окремих видів знань. Серед них — знання про способи навчально-пізнавальної й здоров'язбережувальної діяльності та оцінні знання.

Відомо, що знання можуть бути засвоєні учнями тільки в єдності з розумовими і практичними навичками й уміннями, досвідом їх застосування та системою ціннісних ставлень до самого себе, до свого здоров'я та здоров'я оточуючих.

Нагадаємо, знання — результат пізнавальної діяльності людини, відображений в її свідомості у формі фактів, уявлень, понять.

Фактичний матеріал в основах здоров'я охоплює терміни, кількісні дані, імена, події. Наприклад, терміни: інфекційні хвороби, розпорядок дня, небезпечні речовини, перехрестя, загартовування, електричні прилади, повінь, спеціальні машини, дорожньо-транспортна пригода тощо.

Етапи утворення фактів:

- чуттєве сприймання та аналіз випадку, події, явища, за якими виявляється факт;
- виявлення умов, за яких відбулися випадок, подія, явище;
- встановлення зв'язків певного факту з іншими.

Уявлення — збережений і відтворений у свідомості чуттєво-наочний образ раніше сприйнятих предметів чи явищ. На уроках основ здоров'я в учнів формуються уявлення про природні чинники здоров'я, безпеку життєдіяльності вдома та інших місцях, гальмівний шлях тощо.

Етапи утворення уявлення:

- чуттєве сприймання зовнішніх ознак, властивостей об'єкта чи групи об'єктів;
- усвідомлення суті уявлення і його словесне вираження;
- запам'ятовування змісту уявлення та його відтворення;
- включення уявлення в систему засвоєних знань, його застосування.

Поняття — продукт людського мислення, результат узагальнення знань про об'єкти навколишньої дійсності. У формі елементарних понять учнями засвоюються знання про складові здоров'я, розпорядок дня, види продуктів харчування, дорожні знаки, дорожню розмітку, громадський транспорт, спеціальні машини, стихійні лиха, надзвичайні ситуації тощо.

Етапи утворення понять:

- чуттєве сприймання зовнішніх ознак, властивостей об'єкта чи групи об'єктів;
- мислительна діяльність, спрямована на виявлення істотних ознак;
- узагальнення і словесні вираження змісту поняття, введення терміна, яким позначається поняття;
- включення поняття в систему засвоєних понять, його застосування.

У визначенні форм засвоєння навчального матеріалу до уваги беруться істотні і неістотні ознаки предметів, явищ, подій тощо.

Уявлення відображає неістотні ознаки або істотні і неістотні, які його характеризують. Поняття, на відміну від уявлення, відображає лише істотні ознаки, які його характеризують. Щоб визначити зміст знань, форми їх засвоєння, необхідно здійснити структурно-логічний аналіз теми, що опрацьовується на уроці. Подаємо структурно-логічний аналіз тем «У лісі» та «Сонце корисне і шкідливе» (2 клас).

Тема «У лісі».

1. Дари лісу (уявлення).

Зміст: прикрашає землю; у ньому збирають гриби, горіхи, ягоди; ліс — місце відпочинку.

2. Отруйні рослини лісу (уявлення).

Зміст: вороняче око; вовчі ягоди; плоди конвалії.

3. Отруйні гриби лісу (уявлення).

Зміст: сатанинський гриб; мухомор; біла поганка.

4. Небезпечні тварини (уявлення).

Зміст: дикий кабан; гадюка; хворі на сказ тварини; тварини, які вигодовують своїх дитинчат та піклуються про них.

5. Безпечна поведінка в лісі (поняття).

Зміст: не відходити далеко від дорослих; не чіпати пташенят, звірят; не дразнити дорослих тварин; не розпалювати багаття.

Далі в учнів формуються практичні уміння і навички на основі правил безпечної поведінки під час пожежі в лісі:

- бігти від пожежі проти вітру;
- бігти просіками, доріжками, по берегах струмків, річок;
- прикрити рот і ніс носовичком, хустинкою, частинами одягу.

Тема: «**Сонце корисне і шкідливе**»:

1. Сонце корисне (уявлення).

Зміст: додає здоров'я; поліпшує настрій; засмагає шкіра.

2. Сонячний удар (елементарне поняття).

Зміст: болить голова; нудить; шумить у вухах.

3. Сонячний опік (елементарне поняття).

Зміст: шкіра червоніє і болить; лихоманить.

На основі правил формуємо в учнів уміння надавати самопомогу та допомогу у разі сонячного удару чи сонячного опіку.

Характеризуючи рівні засвоєння учнями знань з основ здоров'я, звертається увагу на знання фактичного матеріалу; сформованість уявлень і елементарних понять, тобто якими ознаками учень їх характеризує; уміння пов'язувати з іншими елементами знань та застосовувати їх.

Оскільки здобуті учнями знання є основою для встановлення причинно-наслідкових і функціональних зв'язків, то відзначаємо уміння учнів встановлювати найпростіші зв'язки між:

- складовими здоров'я;
- здоров'ям і навколишнім природним середовищем;
- здоров'ям і соціумом, у якому перебуває дитина;
- здоров'ям і поведінкою дитини серед природи і в соціумі.

Способи навчально-пізнавальної та здоров'язбережувальної діяльності

Спосіб — дії, спрямовані на розв'язування певного завдання.

Способи навчально-пізнавальної та здоров'язбережувальної діяльності в цьому предметі засвоюються учнями у формі розумових і практичних умінь і навичок: *розумових* — уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові, просторові, функціональні зв'язки, доводити правильність власного

судження, судження вчителя, узагальнювати, робити висновки; відтворювати зміст засвоєного матеріалу, формулювати запитання тощо; **практичних** — підготувати робоче місце, необхідні матеріали для виконання практичних завдань; виконувати розпорядок дня, гігієнічні процедури; Правила дорожнього руху, правила для пасажирів, правила безпечної поведінки в небезпечних ситуаціях; користуватися підручником, зошитом з друкованою основою.

Зазначені способи діяльності в основах здоров'я формуються не лише на змісті інформативного матеріалу, вони охоплюють правила, поради, пам'ятки, де визначено послідовність (алгоритм) виконання дій в конкретних ситуаціях. Коли учень їх виконує в певній послідовності, то в такий спосіб засвоює їх у формі практичних умінь і навичок.

Наприклад, учні третього класу, опрацьовуючи правила запобігання шлункових інфекційних хвороб, набувають практичних санітарно-гігієнічних умінь:

- обов'язково мити руки перед їжею;
- мити всі сирі овочі і фрукти;
- не відкушувати разом з кимось овочі, фрукти, хліб тощо;
- користуватися лише індивідуальним посудом і столовими приборами;
- не пити сиру воду під час відпочинку на природі тощо.

Щоб оволодіти зазначеними способами, знати їх недостатньо. Необхідно ще засвоїти досвід їх реалізації, тобто вміти їх виконувати і — як кінцевий результат — застосовувати в конкретних життєвих ситуаціях, в які потрапляє дитина.

Способом засвоєння цього досвіду є багаторазове вправління дій, які входять до складу уміння, що формується. Наприклад, щоб вміти надати допомогу собі та іншим у разі порізу, учень має:

- зупинити кровотечу, затиснувши ранку марлевою серветкою на 3—5 хвилин;
- промити рану перекисом водню;
- змастити краї рани йодом чи зеленкою;
- заклеїти ранку бактерицидним пластиром.

Зауважимо, що кожна із зазначених навчальних дій охоплює такі етапи:

- демонстрування дії вчителем у нерозривній єдності зі словесним коментуванням, спрямованим на свідоме оволодіння нею;
- вправлінням учнів виконувати цю дію за допомоги вчителя, з опорою на пам'ятки;
- виконання учнями цієї дії самостійно;
- застосування сформованої дії в подібних або частково змінених життєвих ситуаціях.

Застосовуючи сформовані дії в подібних і частково змінених ситуаціях, учні набувають досвіду здоров'язберезувальної діяльності.

Перевіряється сформованість умінь в реальному житті (за можливості); в наближених умовах до реального життя; у процесі аналізу життєвих ситуацій, виконання пізнавальних завдань, практичних робіт; затіювання рольових, дидактичних ігор тощо.

У процесі оцінювання сформованості практичних умінь і навичок учитель звертає увагу на:

- послідовність використання учнями навчальних дій;
- розуміння ними необхідності такої послідовності;
- способи виконання навчальних дій;
- міру самостійності в процесі їх використання.

Відпрацювання послідовності виконання дій, на думку педагогів-експериментаторів, доречно здійснювати у процесі ігрової діяльності. Одним з ефективних способів є рольові ігри. Чому саме рольові ігри? Вчителі з'ясували, що рольова гра:

- пробуджує та формує в дітей зацікавленість до навчання;
- викликає в них установку на роботу;
- створює атмосферу позитивного настрою до практичної діяльності;
- сприяє усвідомленню моральної цінності учіння тощо.

Утім, найважливішим є те, що рольові ігри створюють можливість для учнів перевірити себе, потренуватись і водночас виявити найхарактерніші помилки. Це допомагає підготувати дитину до правильних і вмілих дій у конкретних життєвих ситуаціях, тобто дитина здатна адаптуватися до умов, у які потрапила, вона спроможна знайти шляхи її розв'язання.

Що таке життєва ситуація? І. Г. Єрмаков зазначає, що життєва ситуація — це частина середовища (або зовнішні об'єктивні обставини життєдіяльності, з якими безпосередньо контактує людина). У тій чи іншій життєвій ситуації людина перебуває завжди. Доки ситуація природна для людини, вона становить з нею єдине ціле. Коли ж вона сприймається як проблемна, тоді людина вступає у взаємодію з тими обставинами, що створили певну ситуацію. У результаті взаємодії проявляється здатність людини знаходити оптимальне розв'язання цієї ситуації.

Досвід творчої діяльності це — уміння застосовувати учнями в практично-дієвій формі знання, способи навчальної і здоров'язбережувальної діяльності задля власного здоров'я в ситуаціях, передбачених програмою і конкретних реальних життєвих ситуаціях, у які потрапила дитина.

Засвоєння досвіду творчої діяльності відбувається на двох рівнях: частково-пошуковий (учень розв'язує проблему за допомогою аналогій) і пошуковий (коли учень аналізує твердження, складає власні правила, обґрунтовує, доводить, здатний підготувати виступ, створити схему тощо).

Проілюструємо таким прикладом. «Газета по-українськи» (від 29.01.2009 р., № 12) помістила матеріал про те, як дві 6-річні подружки Аня Войцехівська та Ірина Коренга ковзалися на ставку в селі Голоби на Волині. Іра ступила на крихкий лід і провалилася. Аня не переляка-

лася. Вона знала, що в такій ситуації постраждалому треба щось подати (палицю, лижу, шарф тощо). Крім санчат, в неї нічого не було. Вона підштовхнула санки і за мотузку їх тягла-тягла і витягла подружку з ополонки. Основне в цій ситуації те, що дівчинка не розгубилася, що допомогло їй змобілізувати свої знання, зусилля, а все разом — врятувати подружку, тобто вона адаптувалася до умов ситуації, в яку потрапила.

Досвід ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших. Цінності і норми запропоновано ті, на основі яких формуються:

- ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, до самого себе та інших людей;
- поведінка в соціумі стосовно інших людей;
- уміння і навички міжособистісних стосунків;
- потреби і мотиви суспільної, навчальної, трудової діяльності та здоров'язберезувальної.

Характеризуючи цей компонент змісту предмета, вчитель звертає увагу на:

- зацікавленість учня до навчальної праці, до предмета, прагнення більше дізнатися про здоров'я; використання знань з інших предметів та інших інформаційних джерел;
- вольові зусилля для подолання труднощів, які виникають у процесі навчально-пізнавальної та здоров'язберезувальної діяльності;
- орієнтування у різноманітних ситуаціях, у які потрапляє дитина (не розгублюватися, використовувати навички само- та взаємодопомоги, навички безпечної поведінки серед природи і в соціумі);
- самооцінку (адекватна, неадекватна) власних можливостей; прагнення до саморозвитку, самовдосконалення; здатність усвідомлювати свою діяльність;
- додержання правил спілкування учня з учителем, однокласниками, іншими людьми; в групі, в парі, у процесі ігрової діяльності; налагодження стосунків у колективі; правил чемної поведінки в громадських місцях тощо;
- уміння керувати власними емоціями, почуттями, настроями відповідно до конкретних умов та самооцінювати їх;
- уміння звертатися по допомогу (певних служб, окремих громадян), щоб зменшити негативний вплив небезпечної для життя і здоров'я ситуації;
- орієнтування на народні традиції у ставлення до власного здоров'я тощо.

Здоров'я є інтегрованим утворенням, у якому взаємодіють фізичний, соціальний, психічний і духовний складники. Саме тому так багато чинників визначають стан здоров'я молодшого школяра. Важливим серед них — якість організації навчально-виховного процесу, зокрема, контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів 1—4 класів.

Перевірка навчальних досягнень учнів здійснюється під час поточного і тематичного контролю.

Поточна перевірка — динамічна і гнучка перевірка результатів навчання. На уроках основ здоров'я вона здебільшого супроводжує процес становлення умінь і навичок. На цьому етапі неможливо стверджувати про їх остаточну сформованість. Тому й проводиться поточна перевірка, щоб педагог і учні мали змогу помітити недоліки, з'ясувати їх причини та повернутися до ще незасвоєних правил, дій. Під час поточної перевірки учень повинен мати право на помилку, на пробний аналіз своїх здобутків разом з учителем. Це допоможе зрозуміти йому свої помилки та за допомоги вчителя впоратися з ними. Під час цієї перевірки учні можуть користуватися підручником та іншими засобами навчання, звертатися до однокласників і т.ін.

Поточна перевірка стимулює процес учіння, і кожен учень порівнює свої досягнення з досягненнями однокласників. Окрім цього, коригує цей процес: з'ясовується стан розуміння і первинного засвоєння матеріалу, що опрацьовується на уроці, яку конкретну допомогу слід надати кожному учневі для максимального засвоєння ним програмового матеріалу.

Зауважимо, що поточна перевірка навчальних досягнень учнів застосовується на всіх етапах уроку як у фронтальній, так і в індивідуальній та груповій формах роботи різними методами: здебільшого усної перевірки та письмової перевірки.

З цією метою доцільно використовувати різної складності завдання відповідно до програмових вимог. Для усної перевірки — прочитай, розкажи, пригадай, вибери тощо, для письмової — напиши, підпиши, з'єднай, допиши, тощо. Письмова перевірка охоплює й графічні завдання (домалюй малюнок, доповни схему, склади схему, склади таблицю тощо).

Наведемо приклади завдань (за класами) для усної і письмової перевірок, результати виконання яких засвідчать розуміння учнями навчального матеріалу на етапі його засвоєння.

Завдання на відтворення знань

1 клас. Завдання для усної перевірки.

1. Розкажи про свої права.
2. Місце перетину двох доріг називають...
3. Очі, вуха, ніс, язик, шкіра — мої...
4. Назви правила чемного спілкування.

1 клас. Завдання для письмової перевірки.

1. Розглянь малюнки (ножиці, ложка, зубна щітка, мило, чашка). Замалюй кружечок біля тих предметів, які допоможуть тобі бути чистим (чистою), охайним (охайною).
2. Познач (+) правильну відповідь. З друзями добре:
О спілкуватися; О інколи ображати менших; О йти в похід.

3. Познач (+) рядочок, у якому перелічено тільки назви частин дороги.

О Проїзна частина дороги, тротуар, перехід, перехрестя.

О Тротуар, перехрестя, перехід, стежка.

Завдання на встановлення правильної послідовності алгоритму виконання певних способів дій.

2 клас. Завдання для усної перевірки.

1. Якими були б твої дії, якби ти відчув (відчула) запах газу?

2. Розкажи і покажи, як ти переходитимеш нерегульоване перехрестя.

2 клас. Завдання для письмової перевірки.

1. Що за чим треба робити дитині, на якій загорівся одяг? Пронумеруй. Неправильне закресли.

Перекачуватися з боку на бік.

Стояти і чекати на допомогу.

Падати на підлогу або землю.

2. Пронумеруй, що за чим слід робити, аби не сталося вдома «повені».

Покликати на допомогу дорослих.

Закрити крани після користування.

Завдання на встановлення відповідності.

3 клас. Завдання для усної перевірки.

1. Третьюкласник Юрко не помітив «калюжки» на підлозі в кухні. Що може статися з хлопчиком?

2. Що у твоїй оселі сприяє здоров'ю?

3 клас. Завдання для письмової перевірки.

1. Напиши, які правила тобі допомагають зберегти і зміцнити здоров'я.

2. Коли закінчилася екскурсія до Природничого музею, настроїв учителя другого класу був зіпсований. Напиши, що може зіпсувати настроїв учителя.

4 клас. Завдання для усної перевірки.

1. Миколка їздив на велосипеді, не тримаючись за кермо. Раптом на його шляху з'явився песик. Що може статися з Миколкою?

2. Розкажи, що треба робити, аби не піддатися паніці.

4 клас. Завдання для письмової перевірки.

1. Слова лівого стовпчика поєднай зі словами правого.

Діти до 1 року

Молодші школярі

Діти від 1 до 3 років

Дошкільники

Діти від 3 до 6 років

Немовлята

Діти від 6 до 11 років

Діти ясельного віку

2. Напиши, від чого залежить довжина гальмівного шляху.

Тематична перевірка здійснюється після засвоєння учнями розділів чотири рази на рік: перша — охоплює розділи «Здоров'я людини» і

«Фізичний складник здоров'я», друга і третя — «Соціальний складник здоров'я», а четверта — «Психічний і духовний складники здоров'я».

Під час тематичної перевірки знання учнів уточнюються, поглиблюються, розширюються, систематизуються. Вона вимагає від учнів максимальної самостійності і здійснюється переважно у письмовій формі. Засобами такої перевірки є тестові завдання. Вони розроблені відповідно до програмових вимог, змістової специфіки предмета, вікових мікроперіодів молодших школярів.

Окрім того, завдання відображають визначені рівні навчальних досягнень учнів з основ здоров'я: *початковий, середній, достатній, високий*.

В основу побудови завдань покладено внутрішні й зовнішні ознаки. До внутрішніх ознак належать прийоми розумової діяльності й способи виконання дій. До зовнішніх — оформлення відповіді на завдання. Це зумовило поділ завдань на дві групи.

До першої групи засобів оцінювання навчальних досягнень учнів належать завдання різних видів і характеру, що передбачають самостійне формулювання учнями відповідей у довільній формі.

Оформлення відповіді у завданнях другої групи обмежуються запропонованим вибором. До цієї групи здебільшого належать тестові завдання багатовибіркового типу.

Тестові завдання багатовибіркового типу складаються з умови, що характеризує певну проблему, та переліку варіантів відповідей, серед яких один є правильною відповіддю, а решта — неправильними.

Наведемо приклад.

Для збереження і зміцнення здоров'я необхідно:

1. Стежити за чистотою свого одягу.
2. Додержуватися розпорядку дня.
3. Їсти тоді, коли захочеться.

Залежно від вибору форм відповіді розрізняють такі види тестових завдань: альтернативні, вибіркові, відповідності, знаходження помилок, з пропущеними словами.

Проілюструємо їх можливі варіанти.

1. Твердження «Діяльність людини завдає шкоди природі» правильне?

1) так; 2) ні. (Альтернативне тестове завдання.)

2. Безпечна життєдіяльність — це:

- а) відсутність загрози людині;
- б) відсутність загрози довкіллю;
- в) відсутність загрози людині й довкіллю.

Вибери правильну відповідь. (Вибіркове тестове завдання.)

3. Пронумеруй, що за чим робитимеш у разі опіку. Що не так, закресли:

- О звернуся по допомогу до дорослих або лікаря;
- О охолоджу обпечене місце;
- О зачекаю, поки вщухне біль;

О проколю пухир;
О уражене місце змашу кремом.
(Тестове завдання на знаходження помилки.)

4. З'єднай лінією назву машини з номером телефону, за яким її викликають.

Швидка медична допомога	101
Пожежно-рятувальна служба	102
Аварійна служба газу	103
Міліцейська машина	104

(Завдання на встановлення відповідності.)

5. Допиши потрібне слово.

Перехрестя, яке займає велику площу — це _____

(Завдання з пропущеним словом.)

Для перевірки навчальних досягнень молодших школярів **на початковому рівні** використовують завдання, які вимагають від учнів перцептивної діяльності з метою упізнання за певними ознаками:

- явищ природи і предметів, виготовлених людиною; подій, випадків;
- ознак базових понять навчального предмета: здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечна поведінка.

Такі завдання передбачають вибір правильної відповіді або твердження «так» чи «ні», тобто, учень має елементарні уявлення про те, що вичалося або ж вивчається на уроці.

Наприклад. Учням третього класу слід виконувати посильну роботу.

1) так; 2) ні.

Підкресли правильну відповідь. (Розділ «Здоров'я людини», 3 клас.)

Для перевірки навчальних досягнень учнів **на середньому рівні** використовують завдання, які вимагають від учнів репродуктивної діяльності, спрямованої на розуміння навчального матеріалу. Зокрема, за допомогою засвоєних знань, сформованих умінь і навичок учні:

- відтворюють фактичний матеріал, зміст сформованих уявлень, елементарних понять про здоров'я, здоровий і безпечний спосіб життя;
- послідовність виконання певних дій;
- формулюють відповіді, ілюструють їх прикладами з підручника;
- застосовують здобуті знання, уміння і навички за зразком;
- встановлюють взаємозв'язки між здоров'ям і окремими чинниками, що позитивно або негативно впливають на нього.

Наприклад. Часом посильну роботу складно виконувати через:

а) відсутність витривалості; б) втому; в) біль у спині.

Підкресли правильну відповідь. (Розділ «Здоров'я людини», 3 клас.)

Для перевірки навчальних досягнень учнів **на достатньому рівні** використовують завдання, які вимагають від учнів частково-пошукової діяльності. Засвоєні знання, набуті уміння й навички дозволятимуть учням:

- розкривати особливості складових здоров'я, різних типів поведінки тощо;
- застосовувати засвоєні знання і способи дій у навчальних і життєвих ситуаціях, передбачених програмою;
- самооцінювати стан власного здоров'я і власну поведінку;
- ілюструвати відповідь прикладами з підручника, власного досвіду.

Наприклад. Дорослі тобі постійно нагадують, аби ти не вибігав на проїзну частину дороги, не затримувався на ній.

Як ти думаєш, чому? (Розділ «Соціальний складник здоров'я», 4 клас.)

Для перевірки навчальних досягнень учнів *на високому рівні* використовують завдання з довільною побудовою відповіді, що вимагають від учнів творчої діяльності, а саме:

- розкрити сутність уявлень, понять, встановити між ними взаємозв'язки;
- ілюструвати відповіді прикладами, взятими з життя, схемами, таблицями;
- застосувати засвоєні знання і способи дій у реальних конкретних навчальних життєвих ситуаціях;
- обґрунтувати цінність здобутих знань і сформованих здоров'язбережувальних умінь для власного здоров'я;
- аргументувати власні дії та дії інших.

Наприклад. Як ти розумієш прислів'я: «Не той пропав, хто в біду попав, а той, хто духом занепав». Поясни на власному прикладі або ж на прикладах героїв художніх творів чи мультфільмів. (Розділ «Соціальний складник здоров'я», 4 клас.)

Критеріями вербального оцінювання навчальних досягнень учнів визначено:

- якість предметних знань (міцність, усвідомленість, узагальненість, систематичність, перенесення знань, тобто їх дієвість);
- рівень сформованості способів навчально-пізнавальної і здоров'язбережувальної діяльності (сформованість розумових і практичних умінь і навичок: учень копіює зразок, виконує за зразком, застосовує аналогії, підходить творчо до їх розв'язання);
- рівень володіння досвідом здоров'язбережувальної діяльності (частково-пошуковий і пошуковий);
- опанування цінностями, нормами, ставленням до власного здоров'я, до здоров'я інших людей;
- рівень самостійності учня (працює під безпосереднім керівництвом учителя; потребує значної допомоги вчителя; потребує незначної допомоги вчителя; працює самостійно).

За визначеними критеріями виокремлено чотири рівні навчальних досягнень учнів: *початковий, середній, достатній, високий* (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівень навчальних досягнень	Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів
1	2
Початковий	<p>Знання про здоров'я, здоровий і безпечний спосіб життя (далі — знання) учень (учениця) засвоїв (засвоїла) на рівні фактів та елементарних уявлень. Їх зміст відтворює під безпосереднім керівництвом учителя з опорою на наочність. Способи навчально-пізнавальної і здоров'язбережувальної діяльності неповністю відтворює у практично дієвій формі під безпосереднім керівництвом учителя.</p> <p>Застосовує їх на рівні копіювання зразка.</p> <p>Практичні роботи виконує за значної допомоги вчителя.</p> <p>Утруднюється в ситуаціях вибору безпечної поведінки для власного здоров'я, оцінити власні вчинки. Правила здорового способу життя і безпечної поведінки виконує епізодично і частково. З метою надання самопомоги виконує елементарні дії.</p> <p>Працює під безпосереднім керівництвом учителя. Потребує постійної активізації та контролю.</p>
Середній	<p>Знання учень (учениця) засвоїв (засвоїла) у формі уявлень та елементарних понять. Відтворює їх зміст за допомоги вчителя і засобів наочності.</p> <p>Способи навчально-пізнавальної і здоров'язбережувальної діяльності відтворює у практично дієвій формі з допомогою вчителя і засобів наочності. Застосовує їх за зразком.</p> <p>Практичні роботи виконує за підтримки вчителя.</p> <p>Повторює почуті найпростіші оцінні судження. Деякі з них пояснює.</p> <p>Правила здорового способу життя і безпечної поведінки виконує не систематично. Здатний надати собі елементарну допомогу в життєвих ситуаціях, передбачених програмою.</p> <p>Потребує стимулювання й допомоги вчителя.</p>
Достатній	<p>Знання учень (учениця) засвоїв (засвоїла) у повному обсязі. Їх зміст відтворює за незначної допомоги вчителя. Відповідь ілюструє прикладами з підручника, власного досвіду.</p> <p>Способи навчально-пізнавальної і здоров'язбережувальної діяльності відтворює у практично дієвій формі за незначної допомоги вчителя. Застосовує їх шляхом аналогій.</p> <p>Практичні роботи виконує самостійно.</p> <p>Висловлює оцінні судження про стан власного здоров'я, власну поведінку в життєвих ситуаціях, передбачених програмою.</p> <p>Додержується правил здорового способу життя та безпечної поведінки.</p> <p>Користується знаннями, способами здоров'язбережувальної діяльності для надання самопомоги в життєвих ситуаціях, передбачених програмою.</p> <p>Потребує незначного стимулювання і підтримки вчителя.</p>

Закінчення таблиці 1

1	2
Високий	<p>Знання учень (учениця) засвоїв (засвоїла) у повному обсязі. Відтворює їх самостійно. Відповідь ілюструє прикладами, взятими з життя.</p> <p>Способи навчально-пізнавальної і здоров'язбережувальної діяльності відтворює самостійно в практично дієвій формі. Застосовує їх у змінених умовах. Практичні роботи виконує самостійно.</p> <p>Висловлює оцінні судження про стан власного здоров'я, поведінку свою та інших, обґрунтовує їх.</p> <p>Додержується правил здорового способу життя та безпечної поведінки.</p> <p>Користується знаннями, способами здоров'язбережувальної діяльності для надання самопомоги та допомоги іншим в конкретних реальних життєвих ситуаціях.</p> <p>Обґрунтовує цінність здобутих знань і сформованих практичних умінь для власного здоров'я. Працює самостійно.</p>

Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів

Оцінювання з основ здоров'я важливе з огляду на те, що у процесі навчання учні набувають не лише здоров'язбережувальних знань, а й опановують певні здоров'язбережувальні компетенції у формі практичних умінь і навичок, тобто — способи навчальної і здоров'язбережувальної діяльності.

З нового навчального року (2012/2013) у процесі поточної і тематичної перевірок запроваджується вербальне оцінювання навчальних досягнень учнів 1 класу розгорнутими оцінними судженнями відповідно до визначених рівнів (початковий, середній, достатній, високий), під час яких звертається увага на досягнення учня, його позитивні зрушення.

Наприклад, висловлені учнем міркування про: власну поведінку й поведінку інших в ситуаціях вибору; ставлення до свого здоров'я, до здоров'я вчителя, однокласників, друзів, членів родини; зміст навчального матеріалу для зміцнення, збереження власного здоров'я; уміння діяти в знайомих, змінених навчальних і життєвих ситуаціях: здатність надати самопомогу та допомогу іншим, уміння керувати власними емоціями, почуттями, настроями відповідно до конкретних умов та оцінювати їх тощо; уміння звернутися по допомогу (певних служб, окремих громадян), щоб зменшити негативний вплив небезпечної для життя і здоров'я ситуації; орієнтування на народні традиції у ставленні до власного здоров'я; використання знань з інших предметів та інших інформаційних джерел та ін.

Питання словесного оцінювання не нове. У минулому (80-ті рр. ХХ ст.), коли початкова школа переходила на 4-річний термін навчання, є

позитивні напрацювання такого виду оцінювання. Так, для оцінювання навчальних досягнень учителі використовували різноманітні словесні заохочення типу «Ти здатна на краще», «Відповідай чіткіше», «Молодець», «Чудова робота» тощо. Однак зауважимо, що такі вислови мають короткочасний емоційний вплив і не замінюють розгорнутих оцінних суджень про те, що добре, а над чим ще треба попрацювати. З цього приводу О. Я. Савченко зазначає, що у початкових класах має домінувати оцінка у вигляді вмотивованого розгорнутого оцінного судження, що дає учневі змогу усвідомити, як саме він упорався з роботою, що вийшло добре, в чому припустився помилки та як її краще виправити.

Діти цього віку оцінку навчальних досягнень сприймають як оцінку особистості. Тому негативні оцінки викликають хвилювання, розгубленість, збуджують стан дискомфорту. Спостерігається протилежне, коли навчальні здобутки учнів оцінюються вербально (словесно) відповідно до рівнів навчальних досягнень учнів. За такого оцінювання навчальний процес приносить їм емоційне задоволення, радість пізнання, що допоможе учневі цього віку знайти своє місце серед однолітків, підтримає впевненість у собі, у своїх силах. Якісна словесна характеристика навчальних здобутків дитини створює умови для формування громадянських якостей особистості; розуміння несхожості людей; розумових і практичних умінь і навичок; здійснення взаємо- і самоконтролю, взаємо- і самооцінки навчальної та здоров'язбережувальної діяльності тощо.

Узагальнення досвіду минулого, аналіз наших спостережень дали можливість сформулювати такі форми словесного оцінювання навчально-пізнавальної та здоров'язбережувальної діяльності учнів 1 класу.

1. Різні форми схвалення, погодження, підбадьорювання, виражені словесно, модуляцією голосу. У такій самій формі висловлюють зауваження, заперечення, осуд.

2. Конкретизація здобутків учнів та їх невдач. Учитель у розгорнутій формі словесно, відповідно до визначених рівнів навчальних досягнень учнів, може оцінювати результати виконання практичної роботи, опис спостережуваного предмета, явища, виконання розумових і практичних завдань тощо.

3. Перспективна і відстрочена оцінка та ін.

Основними функціями оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з основ здоров'я є:

- **контролююча** функція, передусім, визначає рівень навчальних досягнень кожного учня. У такий спосіб створюються можливості для вчителя відповідно опрацьовувати навчальний матеріал на уроці;
- **навчальна** функція передбачає таку організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, за якої:

здійснюється повторення навчального матеріалу, його поглиблення, ефективне засвоєння нових знань, їх систематизація і застосування;

вдосконалюються уміння і навички через багаторазове вправління за зразком і з елементами творчості;

створюються передумови для формування здорової особистості, здатної дбати про власне здоров'я, свідомо і позитивно ставитися до нього;

- **діагностико-коригувальна** функція передбачає з'ясування причин труднощів, які виникають в учнів у процесі учіння та внесення корективів у діяльність учнів і педагога;
- **стимульовально-мотиваційна** функція передбачає таку організацію оцінювання навчальної діяльності учнів, коли його проведення стимулює позитивне ставлення до навчальної праці, бажання більше дізнатися про здоров'я, здоровий і безпечний спосіб життя; розвиває відповідальність, формує позитивні мотиви учіння тощо;
- **виховна** функція передбачає формування в учнів умінь вчитися з мінімальними затратами власного здоров'я та умінь брати активну участь в його збереженні і зміцненні; умінь і навичок морально-етичної поведінки через людські цінності (милосердя, співчуття, взаємодопомога тощо); розвиток працелюбності, активності, охайності та інших якостей особистості.

Література

1. Байбара, Т. М. Теоретичні засади реалізації компетентнісного підходу в початковій ланці освіти [Текст] / Т. М. Байбара // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: матер. Всеукр. наук.— практ. конф.— Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2009.— С. 50—59.
2. Булах, І. Є. Створюємо якісний тест [Текст] / І. Є. Булах, М. Р. Мруга // Навч. посібн.— К.: Майстер-клас.— 2006.— 160 с.
3. Ващенко, Л. С. Основи здоров'я: Книга для вчителя [Текст] / Л. С. Ващенко, Т. Є. Бойченко.— К.: Генеза, 2005.— 240 с.
4. Демин, В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятия и виды [Текст] / В. А. Демин // Стандарты и мониторинг в образовании.— 2000.— № 4.— С. 34—42.
5. Життєва компетентність особистості: Науково-метод. посібник [Текст] / [за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Ермаков, Г. М. Несен].— К.: Богдана, 2003.— 320 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики [Текст] / [під заг. ред. О. В. Овчарук].— К.: «К.І.С.», 2004.— 112 с.
7. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах [Текст] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика.— 2003.— № 3.— С. 3—10.
8. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико-зорієнтований збірник [Текст] / С. М. Шевцова [та ін.].— К.: Департамент, 2003.— 500 с.
9. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1—4 класи [Текст].— К.: Вид. дім «Освіта», 2011.— С. 314—330.
10. Савченко, О. Я. Сучасний урок у початкових класах [Текст] / О. Я. Савченко.— К.: «Магістр-S», 1997.— 256 с.
11. Шишов, С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования [Текст] / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании.— 1999.— № 2.— С. 30—34.

2.6. Державна підсумкова атестація: особливості конструювання змісту, методика контролю й оцінювання

О. В. ВАШУЛЕНКО, науковий співробітник
лабораторії початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України;
О. В. ОНОПРІЄНКО, завідувач
лабораторії початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
К. І. ПОНОМАРЬОВА, старший науковий
співробітник лабораторії початкової
освіти Інституту педагогіки НАПН
України, кандидат педагогічних наук

Визначення результатів компетентнісно орієнтованого навчання української мови (мови й читання) і математики у четвертих класах початкової школи здійснюється шляхом проведення державної підсумкової атестації.

Підсумкова атестація — це форма державного контролю й оцінювання рівня засвоєння учнями навчальних програм з названих предметів. Її метою є визначення відповідності рівня навчальних досягнень випускників початкової школи вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти та їхньої готовності навчатися в основній школі. Провідна функція підсумкової атестації полягає у встановленні зв'язків між запроєктованими, реалізованими і досягнутими рівнями освіти.

Державна підсумкова атестація здійснюється шляхом проведення підсумкових контрольних робіт. В основу добору змісту навчального матеріалу, який підлягає перевірці, покладено вимоги базових навчальних програм для 1—4 класів і компетентнісний підхід до оцінювання навчальних досягнень учнів.

Для забезпечення відкритої та об'єктивної процедури оцінювання навчальних досягнень молодших школярів контрольні роботи укладаються як *тести навчальних досягнень*. Під тестом навчальних досягнень (дидактичним тестом) розуміють стандартизовану методику перевірки результатів учіння, яка дає змогу достатньо точно за мінімальних витрат часу одержати загальну картину успішності учня, класу, школи; зібрати дані про стан системи початкової освіти в цілому.

Дидактичний тест як засіб підсумкового контролю навчальних досягнень учнів має відповідати певним вимогам (див. рис. 1).



Рис. 1. Вимоги до тесту навчальних досягнень

Найсуттєвішими ознаками тесту є:

1. Валідність — відповідність перевірного матеріалу цілям контролю. Згідно з цією вимогою провідною метою підсумкової атестації є забезпечення об'єктивного оцінювання освітніх результатів на кінець початкового курсу української мови, читання, математики.

2. Надійність — стійкість результатів тестування за багаторазового використання контрольного матеріалу, їх незалежність від випадкових чинників. З метою забезпечення цієї вимоги у контрольні роботи включені завдання, які адекватно відображають державні вимоги до рівня навчальних досягнень випускників початкової школи.

3. Репрезентативність — повнота обсягу вивченого матеріалу. Контрольний матеріал тестів відповідає програмовим вимогам до рівня загальноосвітньої підготовки учнів за всіма змістовими лініями предметів, з яких проводиться атестація.

4. Стандартизованість — уніфікована процедура проведення і підсумку тестування. Учні забезпечуються рівними умовами контролю; тестова оцінка є однозначною і відтворюваною, вона не піддається зовнішньому впливу [1; 3; 7; 11].

Складовими дидактичного тесту є: тестові завдання (тестовий зошит для учня); процедура проведення (тестування); обробка результатів.

Тестовий зошит складається із системи завдань певного предметного змісту, специфічного типу і форми, впорядкованих у міру зростання складності та в кількості, обмеженій визначеним часовим проміжком [1].

Предметний зміст тесту навчальних досягнень становить матеріал, який належить одній галузі знань. Складність тестових завдань обумовлюється відповідним рівнем засвоєння. На основі концепцій рівнів засвоєння знань (Беспалько В. П., Блум Б., Лернер І. Я., Скаткін М. М.) виокремлено чотири рівні засвоєння, а саме:

I рівень — *розпізнавання* («знання-ознайомлення»). Його показниками є уміння розпізнати, розрізнити окремі об'єкти вивчення, подані в готовому вигляді, а саме: окремі поняття, їх ознаки, дії, правила, формули, моделі, а також окремі об'єкти з довколишньої дійсності. До ознак рівня відноситься також уміння виконати найпростіші операції за зразком.

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

III рівень — *застосування* («знання-уміння»). Його суттєвою ознакою є уміння застосувати здобуті знання у практичній діяльності. Продуктивна діяльність учня здійснюється на основі перетворення засвоєних знань у відомі способи діяльності.

IV рівень — *обґрунтування* («знання-трансформації»). Це рівень творчого застосування знань. Його характерні властивості — упевнене (вільне) володіння програмовим матеріалом, уміння комбінувати засвоєні елементи навчальної інформації і способи діяльності для одержання чогось нового, для розв'язування творчих задач, проблем, уміння обрати з кількох відомих алгоритмів необхідний для виконання конкретного творчого завдання.

Відповідно до рівнів засвоєння розробляють контрольні-діагностувальні матеріали (контрольні роботи). У роботах для підсумкового контролю навчальних досягнень дотримуються таких співвідношень між рівнями засвоєння: не менше 10 % завдань першого рівня; майже 30 % — другого; майже 40 % — третього; не менше 20 % — четвертого (див. рис. 2).

У практиці тестування молодших школярів використовуються різноманітні типи тестових завдань. Найпоширенішими серед них є завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді з кількох запропонованих; на встановлення відповідності; на встановлення правильної послідовності; відкритого типу — на доповнення, випишування окремих фрагментів і з вільним викладом відповіді.

Тестові завдання *закритого типу* — це завдання, які складаються з умови, вступного запитання і запропонованого ряду попередньо розроблених варіантів відповідей, один з яких правильний, а решта — дистрактори. У завданнях цього типу для вибору правильної відповіді пропонується не менше трьох варіантів відповідей. При цьому, дистрактори мають бути правдоподібними, привабливими для вибору. Під час первинної апробації завдань розробники звертають увагу на неправильні відповіді, які обирають слабковстигаючі учні.

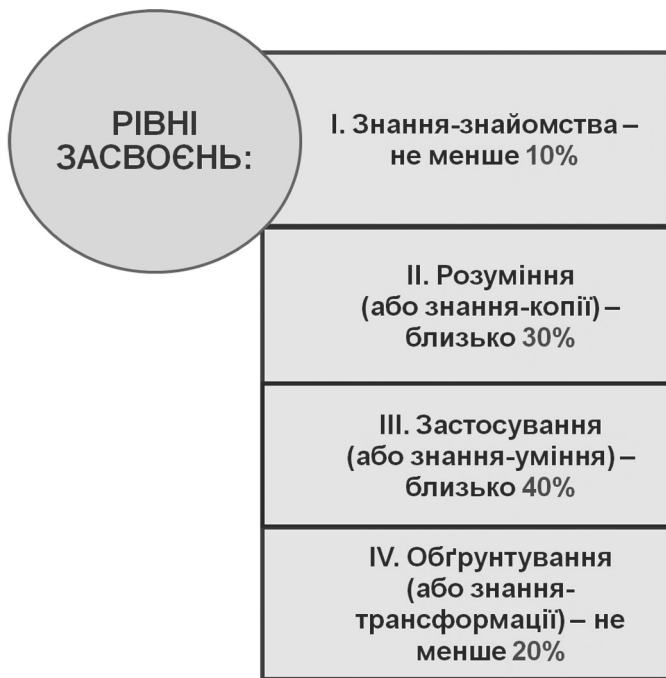


Рис. 2. Рівні засвоєнь

Якщо якийсь із дистракторів не обирається жодного разу, то його потрібно доопрацювати, зробити більш ймовірним, інакше зменшиться у цілому точність вимірювання. Вірогідність вгадування відповіді зменшує значна кількість дистракторів.

Наведемо приклад таких завдань.

1. Суму восьми тисяч і трьох десятків позначає число...

- A 8300*
- Б 8030*
- В 83000*
- Г 11000*

1. *Визнач, яке закінчення в дієслові пропущено.*

Чого сам не люб., того й іншим не чини.

А —еш

Б —єш

В —иш

Г —іш

До завдань закритого типу також належать завдання з *вибором альтернативної відповіді*. Ними передбачається одна альтернатива, яку учень або приймає як правильну, або відхиляє. Наприклад:

Твір Ірини Прокопенко «Куди сховалися гриби?» — це казка.

так

ні

Тестові завдання на *встановлення відповідності* належать до категорії логічних пар. За їх допомогою перевіряють знання взаємозв'язків між визначеннями і фактами, співвідношення між об'єктами і їх властивостями, законами і формулами тощо.

У завданнях цього виду учні знаходять або прирівнюють частини, елементи, поняття, встановлюють відповідність між елементами двох множин (списків). Тобто завдання на встановлення відповідності передбачають підбір правильної відповіді.

Завдання складаються з переліку слів, фраз, які містять завдання, і визначень — варіантів відповідей. Під час виконання учень добирає до кожного слова чи фрази відповідний варіант відповіді.

Достатньо поширеною формою відповіді на це запитання є варіант з використанням стрілочок. Наприклад:

1. *З'єднай стрілочками спільнокореневі слова.*

вода	•	•	подорожник
дорозити	•	•	водолаз
дорозжній	•	•	заводити
водій	•	•	дорогий

2. *Встанови відповідність між назвою літературного жанру та його головною ознакою.*

скоромовка	•	•	короткий поетичний твір, поділений на рядки, які римуються
прислів'я	•	•	жартівливий вислів, складений із важких для швидкої вимови слів
вірш	•	•	короткий влучний народний вислів

повчального характеру, часто римований

3. *Відшукай рівні величини.*

рік	•	•	100 років
століття	•	•	1000 років
тисячоліття	•	•	365 діб

Тестові завдання на встановлення правильної послідовності дають змогу перевірити знання певної послідовності операцій, дій, подій. Вони складаються з умови й переліку варіантів відповідей. Виконуючи такі завдання, учень у порожніх клітинках проставляє цифри так, щоб показати, яка подія була першою, другою і так далі, або добирає до порядкового номера певний варіант відповіді, позначений буквою. Наприклад:

1. Пронумеруй абзаци так, щоб вийшов текст.

Так Василько і шпачок стали справжніми друзями.

Минув тиждень. Шпачок навчився трохи літати і все більше звивав до хлопчика. Варто було Василькові грюкнути в сінях лопатою, як у хаті чувся радісний, пронизливий крик птаха. Він наче знав, що зараз вони знов підуть під паркан копати смачних хробаків.

Одного разу на березі річки в кущах Василько спіймав шпачка. Дідусь дозволив узяти пташеня, бо воно було ще мале й могло загинути.

(За Юрієм Старостенком)

2. Встанови послідовність подій у творі Гната Майстренка «Хитра лисиця». Простав цифри у порожніх квадратах.

Ось випав перший сніжок.

Лисиця рибалить.

Прогулянка по берегу озера.

Спроби знайти лігво лисиці.

Лисиця сховалась у старе лелече гніздо.

Розповідь і обіцянка лісника.

3. Розташуй одиниці вимірювання маси в порядку збільшення:

(А) 5 ц; (Б) 1450 кг; (В) 500 г; (Г) 2 т.

1	2	3	4

Завдання на встановлення правильної послідовності незаслужено рідко застосовуються в тестах. Насправді цей вид завдань вважають якісною формою тестових завдань, що має значні переваги — стислість, простота перевірки. Вони підходять до будь-якого предмета, де присутня алгоритмічна діяльність або часові події. Крім того, слід зазначити, що характер-

ною для цього виду завдань є низька ймовірність вгадування правильної відповіді.

Тестові завдання *відкритого типу* поділяють на завдання з короткою відповіддю (завдання з пропусками, завдання на доповнення, завдання на вписування окремих фрагментів за змістом тексту, на постановку запитань до твору та ін.) і завдання з розгорнутою відповіддю (з відповіддю-мікротвором тощо). Виконання таких завдань передбачає самостійне формулювання учнем письмової відповіді без опори на будь-які варіанти. Зокрема, побудувати речення з поданих слів; поставити пропущені розділові знаки; замінити повтор того самого слова синонімами; написати мікротвір (5—7 речень); пояснити значення виразів, прислів'їв; порівняти тексти (за темою, жанром); розв'язати задачу, виконати письмові обчислення виразів з багатоцифровими числами, скласти план розв'язування задачі. Наведемо приклади завдань, які вимагають короткої відповіді.

1. Доповни речення *однорідними членами*.

Листя на деревах (що робило?) _____.

Пухнасті сніжинки падали (куди?) _____.

2. *Запиши текст, замінивши дієслова антонімами.*

Прийшли холоди. Поховались комахи. Перелітні птахи відлітають у теплі краї. Природа засинає.

3. *Запиши слова у відповідні стовпчики.*

Друзі, садочок, ліс, лагідний, стрибок, скарб, ворона, торбинка, дзвін.
Однокладові Двоскладові Трискладові

4. *Заміни висловлювання одним словом.*

Роботи — непочатий край — _____

Лан — ні кінця, ні краю — _____

5. *Допиши речення.*

Баобаб називають _____, тому що _____.

Плоди баобаба до впадоби _____, тому це дерево ще називають _____.

6. *Випиши з твору Ірини Прокopenко «Куди сховалися гриби?», хто виконував такі дії:*

пішов до танцю _____,

притупував ногами _____,

розпачливо метушилися _____,

заліз на дерево _____.

8. Склади і запиши умову задачі за виразом $(200 + 160 + 120) : 12$.

9. Закінчи складати завдання для однокласника, щоб перевірити, чи знає він розряди чисел.

У яких двох числах підкреслений розряд десятків тисяч?

_____ , _____ , _____ , _____ .

Особливості конструювання змісту й оцінювання робіт з української мови

Компетентнісний підхід до навчання української мови передбачає розвиток в учнів умінь успішно користуватися мовою з метою розв'язання комунікативних завдань. Для цього молодші школярі повинні вміти сприймати і розуміти інформацію, спілкуватися, зрозуміло і грамотно висловлюватись в усній і письмовій формах. Тож підсумковій перевірці з української мови підлягають, насамперед, мовленнєві уміння учнів — будувати зв'язний текст, використовувати засоби виразності мови, висловлювати власну думку.

Перевірка правописних умінь і теоретичних знань з усіх розділів початкового курсу української мови, а саме: «Текст», «Речення», «Слово. Значення слова», «Будова слова», «Іменник», «Прикметник», «Числівник», «Займенник», «Дієслово», «Прислівник», «Звуки і букви. Склад. Наголос», здійснюється відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти про те, що вивчення мовної теорії, формування знань про мову підпорядковуються завданням розвитку мовлення. Саме тому перевіряється здатність випускників початкової школи застосовувати теоретичні знання з мови під час списування тексту та написання зв'язного висловлювання на задану тему.

Укладання підсумкової контрольної роботи для державної підсумкової атестації з української мови здійснюється за алгоритмом, який охоплює такі складники:

- обґрунтування мети;
- добір змісту матеріалу, який підлягає перевірці;
- вибір форми перевірки;
- обґрунтування підходів до оцінювання атестаційної роботи;
- визначення кількості завдань для перевіркової роботи;
- складання матриці контрольної роботи з урахуванням когнітивних рівнів.

Метою підсумкової контрольної роботи є визначення рівня навчальних досягнень випускників початкової школи з української мови відповідно до базової навчальної програми.

Контрольна робота для підсумкової атестації є комбінованою і містить завдання різних рівнів складності, а саме:

1) завдання закритого типу, які передбачають вибір правильної відповіді з трьох запропонованих варіантів (наприклад: Вибери рядок, у якому подано синоніми до слова *сміятися*).

А реготати, хихикати
Б плакати, сумувати
В сміх, смішний);

2) відкриті завдання, виконання яких передбачає коротку письмову відповідь (наприклад: Підкресли в тексті назви дерев. Запиши їх в алфавітному порядку.

Дерева прокинулися від зимового сну. Розпустила сережки береза. Понадували бруньки дуб і граб. Заплакали живицею сосна і ялина. Викинув зелені китиці клен. А на узліссі зацвіла дика груша.)

До відкритих завдань відносимо також текст для списування, що містить орфограми й пунктуаційні знаки, вивчення яких передбачено навчальною програмою з української мови для 1—4 класів.

3) творче завдання (наприклад: Чи є у тебе домашня тваринка? А може ти про неї мрієш? Напиши про це невеликий текст (5—7 речень)).

Закриті завдання (запитання з варіантами відповіді) є важливими, адже дають змогу перевірити не тільки мовні знання і вміння, але й загальнонавчальні уміння й навички, передбачені діяльнісною змістовою лінією, а саме: здатність учнів самостійно зрозуміти запитання, визначити відмінність між варіантами відповіді, вибрати ту відповідь, яка, на їхній погляд, є правильною. Такий спосіб перевірки формує в дітей психологічну готовність до ситуації вибору, яка постійно зустрічається в повсякденному житті.

Відкриті завдання цінні тим, що дають можливість більш об'єктивно оцінити результати навчальних досягнень учнів, оскільки під час їх виконання школярі не мають підказки у вигляді готових варіантів відповіді і, таким чином, виключається вгадування правильної відповіді.

За допомогою творчого завдання перевіряється здатність учнів використовувати здобуті знання і набуті уміння в нестандартній ситуації, у процесі творчої роботи.

Під час оцінювання підсумкової контрольної роботи береться до уваги рівень складності завдань. Тож за кожне завдання закритого типу виставляється один бал; відкриті завдання оцінюються двома балами (у разі, якщо таке завдання виконане частково, учень одержує 1 бал); максимальна оцінка за списування тексту — 3 бали, якщо текст списано без помилок, 2 бали — якщо допущено 1—3 помилки, 1 бал — якщо допущено 4 і більше помилок; творче завдання — трьома балами: 1 бал за зміст висловлювання, 1 бал за грамотність (ураховуються помилки лише на ті орфограми, вивчення яких передбачено навчальною програмою для по-

чаткової школи), 1 бал за висловлення власної думки з приводу того, про що учень пише.

При визначенні загальної кількості завдань для перевіркої роботи враховуються такі аспекти:

- 1) охопити перевіркою якомога більший обсяг програмового матеріалу;
- 2) контрольна робота має містити завдання різних рівнів складності;
- 3) пропорційне співвідношення завдань різних рівнів складності має бути таким, щоб загальна сума балів за правильно виконану роботу дорівнювала 12.

Аналіз різних можливих комбінацій засвідчив, що найоптимальнішим є такий варіант — підсумкова контрольна робота з української мови має містити сім завдань, серед яких: чотири завдання закритого типу, одне відкрите, текст для списування (55—60 слів) і одне творче (див. табл. 1).

Таблиця 1

№	Види завдань	Кількість завдань	Кількість балів за 1 завд.	Загальна кількість балів
1.	Завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді	4	1	4
2.	Завдання відкритого типу	1	2	2
3.	Текст для списування	1	3	3
4.	Творче завдання	1	3	3
Разом		7		12

При доборі завдань необхідно враховувати також співвідношення між когнітивними рівнями засвоєння знань. На основі теорії Б. Блума та результатів експериментальних досліджень встановлено, що оптимальним для підсумкової контрольної роботи є таке співвідношення когнітивних рівнів: завдань на перевірку знань — 10 %, на розуміння мовного матеріалу — 30 %, на застосування знань — 30—40 %, на обґрунтування (аналіз, синтез, оцінювання) — 30—20 % (див. табл. 2).

Таблиця 2

Орієнтовне відсоткове співвідношення між когнітивними рівнями

Рівень навчальних досягнень учнів	Когнітивний рівень	Відсотки	Кількість завдань
Початковий	Знання	10 %	1
Середній	Розуміння	30 %	2
Достатній	Застосування	30—40 %	2—3
Високий	Обґрунтування (аналіз, синтез, оцінювання)	30—20 %	2—1

Зважаючи на зазначене, підсумкова контрольна робота з української мови може мати дві комбінації (див. табл. 3).

Таблиця 3

Можливі комбінації контрольних робіт

Когнітивний рівень	Кількість завдань	
	1 варіант	2 варіант
Знання	1	1
Розуміння	2	2
Застосування	2	3
Обґрунтування (аналіз, синтез, оцінювання)	2	1
Разом завдань	7	7

Викладені положення є основою для побудови матриці змісту підсумкової контрольної роботи. Оскільки перевірки підлягають одинадцять розділів навчальної програми, а контрольна робота включає всього сім завдань, то програмовий матеріал, на вивчення якого відводиться найменша кількість годин, може перевірятися опосередковано (див. табл. 4).

Таблиця 4

Матриця змісту підсумкової контрольної роботи

№	Когнітивний рівень Розділ програми	Знання	Розуміння	Застосування	Обґрунтування			К-ть завдань
					Аналіз	Синтез	Оцінювання	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Текст (10 год). Писемне мовлення (протягом року)				*	1 2 3 *		1
2	Речення (9 год)				1 2 3 *	*		1
3	Слово. Значення слова		1 3 *					
4	Будова слова. Правопис (протягом року)	*	2 *	3 *				1
5	Звуки і букви. Правопис (протягом року)	*		1 *				
6	Іменник (20 год). Правопис (протягом року)		2 *	1 *				1
7	Прикметник (22 год). Правопис (протягом року)		1 *	2 3 *				1

Закінчення таблиці 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Числівник (4 год). Правопис (протягом року)	2 *	*					1
9	Займенник (8 год). Правопис (протягом року)	1 *	*					
10	Прислівник (11 год). Правопис (протягом року))	3 *	*					1
11	Дієслово (20 год). Правопис (протягом року)		3 *	2 *				1
Разом завдань		1	2	2	1	1	—	7

Примітка: цифрою 1 позначено завдання, які ввійшли до першої контрольної роботи; 2 — завдання, які ввійшли до другої контрольної роботи; 3 — завдання, які ввійшли до третьої контрольної роботи.

На матриці зірочкою (*) позначено завдання можливих когнітивних рівнів до кожного програмового розділу. Цифрами 1, 2, 3 пронумеровано завдання, які утворюють три можливі варіанти підсумкової контрольної роботи.

За допомогою матриці можна скласти N-ну кількість комбінацій підсумкової контрольної роботи з української мови для державної підсумкової атестації учнів 4-х класів.

Особливості конструювання змісту й оцінювання контрольних робіт з літературного читання

За Державним стандартом початкової загальної освіти метою курсу «Літературне читання» є формування читацької компетентності учнів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентності, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі.

Для досягнення зазначеної мети у процесі реалізації усіх змістових ліній предмета «Читання» передбачається виконання таких завдань:

- формування в учнів навички читання як базової у системі початкового навчання;
- ознайомлення учнів з дитячою літературою в авторській, жанровій, тематичній різноманітності;
- формування в учнів соціальних, морально-етичних цінностей за допомогою художніх образів літературних творів;
- формування умінь сприймати, розуміти, аналізувати різні види літературних і навчальних текстів з використанням елементарних літературознавчих понять;

- розвиток мовлення учнів, формування умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого);
- розвиток творчої літературної діяльності школярів;
- формування в учнів прийомів самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок; умінь здійснювати пошук, добір інформації для виконання навчально-пізнавальних завдань;
- виховання потреби у систематичному читанні як засобі пізнання світу, самопізнання та загальнокультурного розвитку.

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти та вимог, відображених у програмі з читання, об'єктами контролю й оцінювання з читання є:

- навичка читання з урахуванням усіх її характеристик;
- елементарна обізнаність учнів з колом дитячого читання;
- елементарна обізнаність з літературознавчими поняттями;
- уміння працювати з текстами різних жанрів;
- виконання творчих завдань на основі прочитаного;
- бібліотечно-бібліографічні, книгознавчі знання й уміння.

Укладання контрольних робіт для державної підсумкової атестації з читання здійснювалося за таким самим алгоритмом, як і з української мови, оскільки ці предмети належать до однієї освітньої галузі «Мови і літератури». Отже, алгоритм укладання контрольних робіт з читання охоплює такі складові:

- обґрунтування мети;
- добір змісту матеріалу для перевірки;
- вибір форми перевірки;
- визначення кількості завдань для перевірної роботи;
- складання матриці контрольної роботи з урахуванням когнітивних рівнів;
- обґрунтування підходів до оцінювання атестаційної роботи.

Метою проведення підсумкової атестації з літературного читання є визначення рівня читацької компетентності учнів 4-х класів відповідно до державних вимог програми.

Підсумковій атестації з читання підлягають навчальні досягнення учнів 4-х класів, окреслені такими змістовими лініями Державного стандарту початкової загальної освіти та навчальною програмою: коло читання; літературознавча пропедевтика; досвід читацької діяльності; літературно-творча діяльність учнів на основі прочитаного.

Звертаємо увагу на те, що контрольна робота для державної підсумкової атестації не передбачає перевірку й оцінювання навчальних досягнень учнів за вимогами змістових ліній «формування й розвиток навички читання» та «робота з дитячою книгою; робота з інформацією». Оскільки перевірка й оцінювання розвитку навички читання здійснюється індивідуально у процесі поточного контролю і підсумкового в кінці першого і

другого семестрів, а перевірка й оцінювання навчальних досягнень учнів, окреслених вимогами змістової лінії «робота з дитячою книгою; робота з інформацією» відбувається у процесі поточного контролю.

Роботі над укладанням змісту перевірних завдань передувало визначення об'єктів контролю — ними стали державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів за зазначеними змістовими лініями.

Під час укладання контрольних робіт ми прагнули до того, щоб усі об'єкти контролю були рівномірно представлені.

Формою проведення державної атестації з читання є підсумкова контрольна робота, яка складається з тексту для самостійного читання та восьми завдань тестового характеру (див. табл. 5).

Таблиця 5

Розподіл у тесті завдань різного типу

№	Види завдань	Кількість завдань	Кількість завдань у %
1.	Завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді	5	62,5
2.	Завдання відкритого типу	2	25,0
3.	Відкрите завдання з розгорнутою відповіддю (творче)	1	12,5

Зокрема, контрольна робота з читання містить такі завдання різних рівнів складності:

- завдань закритого типу з вибором однієї правильної відповіді з трьох запропонованих варіантів;
- завдання відкритого типу. Це завдання, які передбачають: коротку письмову відповідь, або встановлення відповідності чи правильної послідовності;
- завдання відкритого типу з розгорнутою письмовою відповіддю (творче завдання).

Вважаємо, що такий підхід до форми проведення підсумкової атестації з читання є виправданим, оскільки учні початкової школи залучаються до міжнародних досліджень якості освіти, які здійснюються у формі тесту, у випускних класах загальноосвітніх шкіл, під час вступу до вищих навчальних закладів учні також залучаються до тестової форми перевірки й оцінювання.

Розробляючи структуру завдань для контрольної роботи тестового характеру, ми намагалися укласти завдання з урахуванням того, що вони (завдання) мають перевіряти сформованість в учнів різних когнітивних рівнів, тобто рівнів пізнавальних процесів, а саме: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання.

Такий підхід дав можливість використати завдання різних рівнів складності, а саме:

- завдання для перевірки знань і вмінь учня виявляти, розпізнавати знайомий об'єкт, предмет тощо (рівень відтворення);
- завдання для перевірки розуміння інформації (рівень розуміння);
- завдання для перевірки умінь застосовувати здобуті знання й уміння у практичній діяльності (рівень застосування);
- завдання для перевірки умінь застосовувати здобуті знання й уміння у новій, нестандартній ситуації (творчий рівень).

Для підсумкової контрольної роботи з читання ми дотримувалися такого співвідношення між когнітивними рівнями (див. табл. 6):

Таблиця 6

Орієнтовне відсоткове співвідношення між когнітивними рівнями

Когнітивний рівень	Відсотки	Кількість завдань
Знання	12,5	1
Розуміння	25,0—50,0	2—4
Застосування	12,5—7,5	1—3
Обґрунтування (аналіз, синтез, оцінювання)	12,5—37,5	1—3

Співвідношення завдань на знання, розуміння, застосування й обґрунтування може бути різним, тому було визначено 5 можливих варіантів підсумкових контрольних робіт з різним співвідношенням між когнітивними рівнями (табл. 7).

Таблиця 7

Можливі комбінації контрольних робіт

Когнітивний рівень	Кількість завдань				
	1 варіант	2 варіант	3 варіант	4 варіант	5 варіант
Знання	1—12,5 %	1—12,5 %	1—12,5 %	1—12,5 %	1—12,5 %
Розуміння	2—25,0 %	3—25,0 %	3—37,5 %	4—50,0 %	3—37,5 %
Застосування	2—25,0 %	2—37,5 %	1—12,5 %	1—12,5 %	3—37,5 %
Обґрунтування	3—37,5 %	2—25,0 %	3—37,5 %	2—25,0 %	1—12,5 %
Всього завдань	8—100 %	8—100 %	8—100 %	8—100 %	8—100 %

Відповідно до можливих комбінацій контрольних робіт було побудовано 5 матриць, у яких співвіднесено об'єкти оцінювання і когнітивні рівні. Пропонуємо зразок однієї з матриць підсумкової контрольної роботи (див. табл. 8).

Наступним завданням під час укладання контрольної роботи для державної підсумкової атестації було — визначити обсяг, тематику і жанр текстів.

**Матриця підсумкової контрольної роботи
(варіант 1)**

№	Когнітивний рівень Розділ програми	Знання	Розуміння	Застосування	Обґрунтування			Кількість	Відсотки
					Аналіз	Синтез	Оцінювання		
1.	Коло читання	*						1	12,5 %
2.	Літературо-знавча пропедевтика		**		*			3	37,5 %
3.	Усвідомлення жанрової специфіки творів			*				1	12,5 %
4.	Смисловий і структурний аналіз тексту			*		*		2	25,0 %
5.	Виконання творчих завдань на основі прочитаного				*			1	12,5 %
Разом		1	2	2	3			8	
Відсотки		12,5 %	25,0 %	25,0 %	37,5 %			100 %	

Добираючи тексти, ми дотримувалися таких критеріїв:

1. Обсяг тексту для читання — 300—320 слів.

Таку норму ми розраховували на основі визначення орієнтовно темпу читання мовчки. У 4 класі в II семестрі учні мають читати 110—170 слів на хвилину.

2. Текст повинен викликати в учнів інтерес до читання, бути простим і зрозумілим.

3. Зміст текстів має відповідати віковим особливостям учнів.

4. За основу тексту взято проблемну ситуацію, над якою учневі потрібно поміркувати і зробити висновки.

5. У творі зображено одну подію, тема твору послідовно розкривається протягом розповіді.

6. Використана в тексті лексика відома учням.

У контрольних роботах з літературного читання використано тексти різних жанрів, з якими діти ознайомлювалися під час навчання, а саме:

казка, оповідання, вірш, байка, легенда. Після читання тексту учневі пропонується виконати 8 завдань закритого та відкритого типів.

Оцінювання виконаної роботи здійснюється відповідно до наказу МОНмолодьспорту України від 13.04.2011 р. № 329 «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти». Так:

- за правильне виконання завдань *закритого типу* (завдання 1—5) виставляється по **1 балу**;
- завдання *відкритого типу* (завдання 6 і 7) оцінюються в межах **2 балів** кожне: **2 бали** — завдання виконано правильно, дано повну ґрунтовну відповідь, правильно встановлено послідовність чи відповідність, план повністю відповідає тексту; **1 бал** — завдання виконано частково, допущено неточності, відповідь не обґрунтовано. Якщо завдання складається з двох частин, то виставляється по **1 балу** за правильно виконану кожен частину завдання;
- *творче* завдання (завдання 8) оцінюються у межах **3 балів**. Ураховуються: зміст; логічність і послідовність викладу; висловлення (обґрунтування) власної думки, елементарних емоційно-оцінних суджень і ставлень; використання засобів художньої виразності.

Бали за роботу з читання виставляються без урахування помилок за грамотність.

Максимальна кількість балів за правильно виконану роботу становить **12** (див. табл. 9 і 10).

Таблиця 9

Оцінювання контрольної роботи

№	Види завдань	К-сть завд.	К-сть у%	Оцінювання в балах
1	2	3	4	5
1.	Тестове завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді	5	62,5	1 бал за кожне завдання
2.	Тестові завдання відкритого типу: <ul style="list-style-type: none"> • на встановлення відповідності; • на встановлення правильної послідовності; • з короткою відповіддю. 	2	25,0	у межах 2 балів за кожне завдання

Продовження таблиці 9

1	2	3	4	5
3.	Відкрите завдання з розгорнутою відповіддю	1	12,5	у межах 3 балів: 1 — за зміст; логічність і послідовність викладу; 1 — за висловлення (обґрунтування) власної думки; елементарних емоційно-оцінних суджень і ставлень; 1 — за використання засобів художньої виразності у висловлюванні.

Таблиця 10

№	Види завдань	Кількість завдань	Кількість балів за 1 завд.	Загальна кількість балів
1.	Тестові завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді	5	1	5
2.	Тестові завдання відкритого типу (з короткою відповіддю; на встановлення відповідності; на встановлення правильної послідовності)	2	2	4
3.	Відкрите завдання з розгорнутою відповіддю (творче завдання)	1	3	3
Разом		8		12

Орієнтуючись на запропоновані комбінації контрольних робіт, учитель може створити аналогічні контрольні роботи, щоб підготувати учнів до державної підсумкової атестації з читання.

Особливості конструювання змісту й оцінювання робіт з математики

Державна підсумкова атестація з математики здійснюється у формі підсумкової контрольної роботи тестового характеру. Предметний зміст контрольних робіт становлять провідні поняття, об'єкти, властивості і дії, визначені навчальною програмою за змістовими лініями — «Нумерація чисел», «Дроби», «Дії над числами», «Вирази», «Рівняння і нерівності», «Задачі», «Величини», «Геометричні фігури та величини».

Контрольна робота тестового характеру укладається із дванадцяти завдань різної складності за змістом, що обумовлюється відповідним рівнем засвоєння:

І рівень — знання-знайомства. Програмові вимоги до цього рівня зокрема такі: читає і записує багатоцифрові числа; розпізнає одиниці швид-

кості та їх коротке позначення при числах; розпізнає плоскі та об'ємні геометричні фігури тощо.

II рівень — розуміння (або знання-копії). Вимоги до нього, наприклад, такі: розташовує порядок виконання арифметичних дій першого та другого ступенів у виразах без дужок і з дужками; розпізнає властивість частки; розуміє співвідношення між одиницями маси тощо.

III рівень — застосування (або знання-уміння). Вимоги до цього рівня, зокрема, такі: знаходить дріб від числа та число за його дробом; письмово додає і віднімає багатоцифрові числа; знаходить значення змінної, яке задовольняє нерівність; розв'язує прості задачі на знаходження швидкості руху, відстані, часу тощо.

IV рівень — обґрунтування (або знання-трансформації). До вимог цього рівня віднесено такі: складає план розв'язування складеної задачі; складає вирази для розв'язування задач з буквеними даними тощо.

Контрольні роботи тестового характеру укладаються із завдань закритого типу з вибором однієї правильної відповіді з кількох запропонованих, на встановлення відповідності, на встановлення послідовності, завдань відкритого типу на доповнення і з вільним викладом відповіді.

Багаторічний досвід розробників міжнародних досліджень якості математичної освіти TIMSS засвідчує, що оптимальним для учнів 4-го класу є такий розподіл завдань у тесті досягнень: до 70% — закритого типу; до 20% — відкритого на доповнення; не менше 10% — відкритого з вільним викладом відповіді [12].

Кількість завдань за певною змістовою лінією визначається пропорційно до кількості годин, відведених у програмі на її вивчення. Робота тестового характеру для перевірки навчальних досягнень учнів 4-го класу містить більше завдань, ніж традиційна комбінована контрольна робота, оскільки інтерпретація, яка базується менше, ніж на 10 завданнях, вважається досить приблизною [7].

Технологія укладання тестів для підсумкового контролю навчальних досягнень учнів 4-го класу з математики включає такі покрокові операції.

1. Визначення дидактичної мети тестування. Наприклад: *встановити відповідність рівня навчальних досягнень учнів 4 класу з математики за навчальний рік програмовим вимогам.*

2. Визначення об'єкта оцінювання за кожною змістовою лінією навчальної програми, конкретизація навчальних цілей. Водночас, визначається кількість завдань у тесті (див. табл. 11).

Таблиця 11

Програмові вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів

Розділ програми	Опис вимог (об'єкт оцінювання)
Нумерація чисел	<ul style="list-style-type: none"> розуміє позиційне значення цифри в записі багатоцифрового числа; знає правило округлення чисел
Дроби	<ul style="list-style-type: none"> порівнює дроби з однаковими знаменниками;
Дії над числами	<ul style="list-style-type: none"> письмово додає і віднімає багатоцифрові числа; виконує письмове множення у випадку кількох нулів у першому множнику
Вирази	<ul style="list-style-type: none"> виконує тотожне перетворення виразів, у тому числі з дужками
Рівняння і нерівності	<ul style="list-style-type: none"> знаходить значення змінної, яке задовольняє нерівність
Задачі	<ul style="list-style-type: none"> розв'язує задачі на знаходження середнього арифметичного; складає вирази для розв'язування задач з буквеними даними
Величини	<ul style="list-style-type: none"> співвідносить одиниці площі; розв'язує задачі на знаходження тривалості часу від початку та закінчення події
Геометричні фігури та величини	<ul style="list-style-type: none"> розпізнає плоскі та об'ємні геометричні фігури

3. Складання таблиці-матриці, в якій відображається тематична репрезентативність тесту. До матриці вносяться номери завдань тестового характеру відповідного типу. Для її побудови слід співвіднести об'єкт оцінювання за певною змістовою лінією і відповідний рівень засвоєння. На перетині рядків і колонок записуються номери тестових завдань. Їх кількість має бути пропорційною до обсягу теми та навчальних цілей (див. табл. 12).

Таблиця 12

Матриця змісту підсумкового тесту

Рівень засвоєння / Розділ програми	Знання-знайомства	Розуміння	Застосування	Обґрунтування
Нумерація чисел	№ 2	№ 1		
Дроби		№ 3		
Дії над числами		№ 12	№ 4	
Вирази		№ 5		
Рівняння і нерівності				№ 6
Задачі			№ 10	№ 11
Величини			№ 8; 9	
Геометричні фігури та величини	№ 7			

4. Конструювання тестових завдань (варіантів відповідей у закритих тестах, характеристик відповідей у відкритих).

5. Побудова композиції тесту в цілому. Наприклад.

Варіант 1

Завдання № 1—7 — з вибором однієї правильної відповіді

1. Яка цифра стоїть у розряді десятків тисяч числа 307843?

- A 4
- Б 0
- В 7

2. Яке число округлили й одержали 830?

- A 832
- Б 840
- В 822

3. Який дріб потрібно вписати в квадратик, щоб нерівність

$2/5 > \square$ була правильною?

- A $1/5$
- Б $2/5$
- В $4/5$

4. Який дільник у виразі $3724 : \square = 372$ (ост. 4)?

- A 10
- Б 100
- В 1000

5. Який вираз має таке саме значення, як даний: $3 \cdot 5 \cdot 30 \cdot 40$?

- A $3 \cdot 30 + 5 \cdot 40$
- Б $(3 \cdot 30) \cdot (5 \cdot 40)$
- В $(40 + 30 + 5) \cdot 3$

6. При якому значенні t нерівність $t \cdot 20 > 800$: 40 буде правильною?

- A 0
- Б 1
- В 2

7. Яка геометрична фігура об'ємна?

- A круг
- Б коло
- В куля

Завдання № 8—10 — на доповнення

8. Площа дошки квадратної форми 4 дм. Яка довжина сторони цієї дошки?

Відповідь: _____

9. Розв'язи задачу і коротко запиши відповідь.

Двигун випробовували впродовж травня і перші два тижні червня.

Скільки всього днів випробовували двигун?

Відповідь: _____

Дорогий четвертокласнику!

Уважно читай завдання, щоб зрозуміти, що необхідно зробити. Кожне завдання виконуй, не поспішаючи. За потреби, можеш користуватися чернеткою. Намагайся відповісти на всі запитання – як на прості, так і на складні.

До деяких завдань пропонується кілька варіантів відповідей, позначених буквами А, Б, В. Обведи колом ту букву, що належить правильній відповіді, як це зроблено в прикладі.

Скільки годин у добі?

А 12 год

Б 24 год

В 6 год

У деяких завданнях потрібно записати коротку відповідь у спеціально відведеному для цього місці. В інших – повний розв'язок або пояснення своєї відповіді.

Не забувай перевіряти виконані завдання. Якщо вважатимеш, що спочатку обрав неправильну відповідь, охайно закресли її і познач правильну. Таке виправлення не впливатиме на загальний результат.

На виконання всієї роботи відводиться 35 хв.

Зичимо тобі успіхів!

Рис. 3. Інструкція для учня

Проаналізувавши численні публікації з означеної проблеми, ми пристали до думки В. П. Беспалька [3]. Вчений пропонує як параметри оцінки використати навчальні елементи — поняття, терміни, предмети, явища, властивості, дії, закономірності, формули, відібрані для вивчення школярами в певній галузі.

З огляду на кількість цих елементів будується *номінальна шкала*, де зазначають максимальну кількість балів за кожне виконане завдання. Розподіл балів відбувається у такий спосіб:

а) якщо метою завдання є перевірка одного навчального елемента, то за кожну правильну відповідь виставляється 1 бал, за неправильну — 0. Наприклад, правильне виконання поданого завдання оцінюється 1 балом.

Яке серед чисел найменше?

А 5962

Б 5296

В 5629;

б) якщо перевіряється два і більше навчальні елементи, то за кожен правильно визначений елемент виставляється по 1 балу. Наприклад, правильне виконання такого завдання оцінюється у 2 бали:

Яке число є розв'язком рівняння $x: (800 - 789) = 24$?

Відповідь: _____.

Покажемо шкалу, побудовану до роботи, яка містить 20 навчальних елементів (див. табл. 13).

Таблиця 13

Шкала оцінювання тесту

№ завдання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Кількість балів	1	1	1	1	3	2	1	1	2	2	2	3

Усі бали, занесені до шкали, додаються. Одержаний результат — тестовий бал — переводиться в оцінку відповідно до критеріїв оцінювання письмових робіт з математики (див. табл. 14).

Таблиця 14

Таблиця переведення тестового бала в оцінку

Тестовий бал	1	2—3	4—5	6—7	8—9	10	11—12	13—14	15—16	17—18	19	20
% виконаного	5	10—15	20—25	30—35	40—45	50	55—60	65—70	75—80	85—90	95	100
Оцінка	«1»	«2»	«3»	«4»	«5»	«6»	«7»	«8»	«9»	«10»	«11»	«12»

Тестування відбувається у навчальний час. Робота проводиться у письмовій формі. Кожен учень отримує бланк, на якому вміщено коротку інструкцію, завдання, колонка для фіксації учителем тестового бала. Тестування триває 40 хвилин, із них: 5 хвилин — інструктаж учнів; 35 хвилин — самостійне виконання ними завдань.

Отже, ми окреслили провідні засади розробки підсумкових контрольних робіт для державної атестації з української мови, читання і математики, засвідчили важливість дотримання вимог до змісту та процедури реалізації сучасної форми контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Її застосування у початковій школі можна вважати підготовчим етапом до зовнішнього незалежного тестування, адже типи завдань і підходи до їх укладання спільні.

Література

1. Аванесов, В. С. Тесты в социологическом исследовании [Текст] / В. С. Аванесов. — М.: Наука, 1982.
2. Барна, М. М. Ключі до подолання педагогічних стереотипів: навч.— мет. посіб. [Текст] / М. М. Барна, Г. А. Буцак, О. В. Волощенко, Н. М. Калька. — Тернопіль: Астон, 2008.
3. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989.
4. Вашуленко, О. Особливості контрольних робіт для державної підсумкової атестації з читання [Текст] / О. Вашуленко // Початкова школа. — 2009. — № 4. — С. 5—10.

5. Гронлунд, Н. Е. Оцінювання студентської успішності: [практ. посібник] [Текст] / Н. Е. Гронлунд. — К., 2005.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/20_04/12/
7. Михайльчев, Е. А. Дидактическая тестология [Текст] / Е. А. Михайльчев. — М.: Народное образование, 2001.
8. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1—4 класи [Текст]. — К.: Вид. дім «Освіта», 2012. — 392 с.
9. Онопрієнко, О. В. Підсумкові контрольні роботи з математики. 4 клас [Текст] / О. В. Онопрієнко, Н. Є. Пархоменко, Н. П. Листопад. — К.: Центр навчально-методичної літератури, 2011.
10. Онопрієнко, О. В. Технологія укладання тестових завдань з математики для підсумкових контрольних робіт у 4 класі [Текст] / М. М. Барна, О. В. Онопрієнко // Початкова школа. — 2009. — № 4. — С. 11—16.
11. Самылкина, Н. Н. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] / Н. Н. Самылкина. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007.
12. TIMSS 2007: засади вимірювань і відкриті завдання з математики та природничих наук для 4 і 8 класів [Текст]. — Пер. з англ. — Х.: Факт, 2006.

КОРОТКИЙ ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

Валідність — один із найважливіших критеріїв якості дидактичних методик і тестів, який відображає масштаб охоплення обшину знань і умінь, що підлягають перевірці.

Види контролю — система послідовних взаємопов'язаних дій учителя й учнів, яка забезпечує зворотний зв'язок у процесі навчання, ефективності навчального процесу.

Вимірювання педагогічне — сукупність емпіричних операцій, які дають змогу встановити числові значення характеристик, що вимірюються.

Державна підсумкова атестація — форма державного контролю й оцінювання рівня засвоєння випускниками початкової школи навчальних програм з української мови, читання, математики.

Державний стандарт загальної початкової освіти — основний нормативний документ визначення загальнодержавних вимог до освіченості випускників початкової школи.

Досвід діяльності — актуальна для учня інформація, яка стала надбанням особистості, відклалася у резерв довготермінової пам'яті і знаходиться у стані постійної готовності до застосування у конкретних життєвих ситуаціях.

Завдання відкритого типу — тестове завдання без зазначення можливих варіантів відповіді; учню пропонується самостійно зазначити правильну відповідь.

Завдання закритого типу — тестове завдання, зміст якого супроводжується кількома нумерованими варіантами відповіді; учню пропонується обрати номер правильної відповіді.

Завдання на відповідність — тестове завдання, під час виконання якого необхідно встановити відповідність між елементами двох множин (двох переліків).

Завдання на встановлення правильної послідовності — тестове завдання, виконання якого полягає у встановленні правильної послідовності операцій, дій, подій.

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.

Знання — структурний елемент змісту навчання, який виступає результатом навчально-пізнавальної діяльності і відображається у формі фактів, понять, законів, закономірностей, відношень.

Ключова компетентність — здатність учня самостійно діяти у незнайомій ситуації під час розв'язування актуальної для нього проблеми.

Когнітивні емоції — специфічні переживання учня, які виникають під час навчання.

Компетентнісний підхід — спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно-підпорядковані компетентності учнів: ключові, загальнопредметні, предметні.

Компетентність — сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно значущій сфері; здатність учня са-

можливо реалізувати практичну діяльність і розв'язувати життєві проблеми, яка засновується на набутому навчальному та життєвому досвіді, особистісних цінностях і здібностях

Компетентність предметна — освоєний учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної зі здобуванням нового знання, його перетворення і застосування.

Компетенція освітня — відчужена, заздалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідна для його ефективної продуктивної діяльності в певній галузі; сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня щодо певного кола об'єктів реальності, необхідних для здійснення особистісно й соціально значущої продуктивної діяльності.

Контроль навчальних результатів учнів — структурний компонент процесу навчання 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.

Критерії оцінювання — набір якісних характеристик, які використовуються для винесення судження щодо виконання, продукту виконання або як інструмент оцінювання.

Критеріальне оцінювання — 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.

Методи контролю — способи, за допомогою яких визначається результативність навчально-пізнавальної діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителя.

Моніторинг якості освіти — систематичні процедури збору даних щодо важливих аспектів освіти на міжнародному, національному, регіональному та місцевому рівнях.

Навичка — дія, складові якої у процесі формування стають автоматичними.

Надійність тесту — показник точності і стійкості результатів вимірювання за допомогою тесту за багаторазового використання контрольного матеріалу.

Освітня діагностика — процес визначення результатів освітньої діяльності учнів і вчителя з метою виявлення, аналізу, оцінювання і корекції навчання.

Опитування — складова усної перевірки знань, яка здійснюється шляхом відповідей на поставлені запитання.

Оцінка — оцінні судження в усній або письмовій формі щодо якості певної діяльності; кількісні вимірники (бали), що визначаються нормами оцінювання.

Оцінювання — процедура визначення досягнутих результатів у навчанні.

Перевірка — система дій і операцій для контролю за засвоєнням знань, умінь і навичок.

Поточний контроль — систематична перевірка й оцінювання освітніх результатів учня з метою одержання об'єктивної і оперативної інформації про якість навчально-пізнавальної діяльності учнів у межах певної теми, про їхні навчальні досягнення.

Портфолійне оцінювання — сучасний спосіб оцінювання навчальних досягнень учнів, який передбачає цілеспрямований систематичний збір учнівських робіт у різноманітних видах для засвідчення прогресу у навчанні.

Результати навчання — сукупність новоутворень і змін, які були цілеспрямовано запрограмовані перед початком навчального процесу і з якими учень переходить на вищу ланку освіти; комплекс знань і умінь (компетентностей), одержаних у процесі навчання, які учень може продемонструвати по закінченні навчання.

Рейтинговий контроль — метод вимірювання відношень між об'єктами, що вивчаються, на основі експертних оцінок.

Репрезентативність тесту — показник, який характеризує повноту обсягу вивченого матеріалу, що представлений у тесті.

Розуміння — мислительний процес, спрямований на виявлення істотних рис, властивостей і зв'язків предметів, явищ і подій дійсності.

Самооцінка — ставлення людини до своїх здібностей, можливостей, особистісних якостей, а також до зовнішності.

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.

Тест — інструмент або систематична процедура для визначення однієї або більше характеристик учня з використанням цифрової шкали або класифікаційної схеми; сукупність контрольних завдань, які наділені необхідними системоутворювальними характеристиками і забезпечують надійні й валідні оцінки концептуально визначеної змінної вимірювання.

Тест навчальних досягнень — стандартизована методика перевірки результатів учіння, яка дає змогу одержати загальну картину успішності учня, класу, школи; зібрати дані про стан системи початкової освіти у цілому.

Тестування педагогічне — сукупність методичних і організаційних заходів, які забезпечують розроблення педагогічних тестів, підготовку та проведення стандартизованої процедури вимірювання рівня підготовки учнів, а також аналіз і обробку результатів.

Уміння — засвоєний суб'єктом спосіб виконання практичних і розумових дій на основі засвоєних знань і життєвого досвіду.

Функціональна грамотність — мінімально необхідний рівень знань і умінь у структурі певної компетентності.

Шкала вимірювання тесту — засіб фіксації певних властивостей емпіричних об'єктів шляхом упорядкування результатів у певну числову систему.

Якість знань — характеристика результатів засвоєння знань за ознаками повноти, глибини, узагальненості, які виявляються у процесі багатоаспектного аналізу.

Якість освіти — ступінь відповідності досягнутих освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова, О. Г. Знання, навьки, математическое развитие [младших школьников] [Текст] / О. Г. Абрамова // Нач. шк. — 1975. — № 7. — С. 14—23.
2. Аванесов, В. С. Тесты в социологическом исследовании [Текст] / В. С. Аванесов. — М.: Наука, 1982.
3. Актуальные проблемы современного образования [Текст] / [под ред. В. Г. Воронцевой и др.]. — СПб.; 2002. — 238 с.
4. Алексеев, М. В. Ключевые компетенции в педагогической литературе [Текст] / М. В. Алексеев // Педагогические технологии. — 2000. — № 3. — С. 3—17.
5. Амонашвили, Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка [Текст] / Ш. А. Амонашвили. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
6. Байбара, Т. М. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з природознавчої складової курсу «Я і Україна» на засадах компетентнісного підходу. Об'єкти контролю [Текст] / Тетяна Байбара // Початкова школа. — 2010. — № 11.
7. Байбара, Т. М. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з природознавчої складової курсу «Я і Україна» на засадах компетентнісного підходу. Методи контролю [Текст] / Тетяна Байбара // Початкова школа. — 2010. — № 12.
8. Байбара, Т. М. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичні засади [Текст] / Тетяна Байбара // Початкова школа. — 2010. — № 8.
9. Байбара, Т. М. Об'єкти, функції і види контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів [Текст] / О. Я. Савченко, Т. М. Байбара // Початкова школа. — 2008. — № 10.
10. Байбара, Т. М. Теоретичні засади реалізації компетентнісного підходу в початковій ланці освіти [Текст] / Тетяна Байбара // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. — Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2009.
11. Балютіна, К. Вимірник знань, стимул чи засіб гноблення? [Текст] / К. Балютіна // Початкова школа. — 1999. — № 9.
12. Бараников, А. В. Содержание общего образования / Компетентностный подход [Текст] / А. В. Бараников. — М., 2002.
13. Барна, М. М. Ключі до подолання педагогічних стереотипів: навчально-методичний посібник [Текст] / М. М. Барна, Г. А. Бушак, О. В. Волощенко, Н. М. Калька. — Тернопіль: Астон, 2008.
14. Бібік, Н. М. Педагогічна інтерпретація порівняльних досліджень якості шкільної освіти [Текст] / Н. М. Бібік // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. — К., 2007.
15. Бібік, Н. М. Вимірювання освітніх результатів як компонент розвитку сучасної школи [Текст] / Н. М. Бібік // Моделі розвитку сучасної української школи. — К., 2007.
16. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Текст] / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 10 сентября. — <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910—12.htm>
17. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
18. Бібік, Н. М. Проблеми модернізації загальної середньої освіти [Текст] / Н. М. Бібік // Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя початкових класів: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. — Дрогобич: Посвіт, 2009.
19. Біляченко, О. В. Рейтингова система оцінювання знань [з української мови в початковій школі. Частина мови] [Текст] / О. В. Біляченко // Б-чка вчителя почат. шк. — 2003. — Квіт. (№ 4). — С. 1—55.

20. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.
21. Бондар, В. І. Дидактика [Текст] / В. І. Бондар. — К.: Либідь, 2005. — 264 с.
22. Бондар, С. П. Компетентність особистості — інтегрований компонент навчальних досягнень учнів [Текст] / С. П. Бондар // Біологія в школі. — 2003. — № 2. — С. 8—9.
23. Боровик, О. В. Сучасні технології вивчення української мови [Текст] / О. В. Боровик // Укр. л-ра в загальноосвіт. шк. — 2003. — № 6. — С. 33—34.
24. Булах, І. Є. Створюємо якісний тест: Навч. посіб. [Текст] / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. — К.: Майстер-клас. — 2006. — 160 с.
25. Важенина, О. Г. Вироблення в молодших школярів комунікативних умінь і навичок як засіб формування мовної особистості [Текст] / О. Г. Важенина, Г. С. Грабова // Проблеми переходу початкової школи на нову структуру та зміст навчання: Матеріали Всеукр. наук. — практ. конф. у м. Донецьку, 2—3 листоп. 2000 р. / Донец. облас. ін-т післядиплом. освіти. — Донецьк, 2000. — С. 129—130.
26. Варзацька, Л. Рівень і якість знань, умінь та навичок учнів 1—3 класів: (1979/1980 навч. рік) [Текст] / Л. Варзацька, М. Вашуленко // Початкова школа. — 1980. — № 8. — С. 6—15.
27. Варзацька, Л. О. У пошуках концепції початкового курсу рідної мови [Текст] / Л. О. Варзацька // Початкова школа. — 1990. — № 9. — С. 12—15.
28. Вашуленко, М. С. Нові цілі початкової мовної освіти [Текст] / М. Вашуленко // Освіта України. — 1999. — 31 берез. (№ 13). — С. 4.
29. Вашуленко, М. С. Виховний потенціал текстів Букваря — першої навчальної книги з рідної мови [Текст] / М. С. Вашуленко // Сучасний учитель початкових класів як вихователь: Матеріали ІУ Міжрегіональної науково-практичної конференції 14 березня 2008 року. — Бар, 2008.
30. Вашуленко, М. С. Державна підсумкова атестація. Підсумкові контрольні роботи з української мови для шкіл з українською мовою навчання. 4 кл.: Навч. посіб. [Текст] / М. С. Вашуленко, К. І. Пономарьова. — К.: Генеза, 2009.
31. Вашуленко, М. С. Дидактичні «секрети» успішного Букваря [Текст] / М. С. Вашуленко // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць // Редкол. — К.: Педагогічна думка, 2008. — Вип. 8.
32. Вашуленко, М. С. Інтеграція змісту з навчання граматики, математики та ознайомлення з навколишнім середовищем у початковій школі [Текст] / М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік, Л. П. Кочина // Педагогіка і психологія. — 2000. — № 1. — С. 16—20.
33. Вашуленко, М. С. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів [Текст] / М. С. Вашуленко // Початкова школа. — 2009. — № 1, № 2.
34. Вашуленко, М. С. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань з рідної мови [Текст] / М. С. Вашуленко // Початкова школа. — 2008. — № 12.
35. Вашуленко, М. С. Конструювання початкового курсу української мови на комунікативних засадах [Текст] / М. С. Вашуленко // Зб. наук. праць Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. — Вип. 2. — Серія: Пед. науки. — Кременець, 2007.
36. Вашуленко, М. С. Методика викладання української мови: Програма навчально-го курсу (за вимогами кредитно-модульної системи) [Текст] / М. С. Вашуленко, О. Я. Савченко. — Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008.
37. Вашуленко, М. С. Орієнтація професійної лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів на основну мету шкільної мовної освіти [Текст] / М. С. Вашуленко // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки. — ВНУ ім. Лесі Українки, 2010. — № 14.
38. Вашуленко, О. В. Державна підсумкова атестація. Підсумкові контрольні роботи з читання для шкіл з українською мовою навчання. 4 кл.: Навч. посіб. [Текст] / О. В. Вашуленко, Т. К. Копликова, О. П. Третяк, О. Г. Чернецька. — К.: Генеза, 2009.
39. Вашуленко, О. В. Застосування різних видів повторення на уроках української

- мови [Текст] / О. В. Вашуленко // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Вип. 12—13.— Ужгород: Ужгородський національний університет, 2008.
40. Вашуленко, О. В. Організація підсумкового повторення [Текст] / О. В. Вашуленко // Початкова школа.— 2007.— № 5.
41. Вашуленко, О. В. Особливості контрольних робіт для державної підсумкової атестації з читання [Текст] / О. В. Вашуленко // Початкова школа.— 2009.— № 4.— С. 5—10.
42. Вашуленко, О. В. Способи організації повторення навчального матеріалу [Текст] / О. В. Вашуленко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.— 2008.— № 6.
43. Вивчення української мови в 2—3 класах: Зб. ст. [Текст] / [упоряд. О. Т. Мельниченко; за ред. О. П. Хорошковської].— К.: Рад. шк., 1984.— 104 с.
44. Гладишева, Л. Вироблення в учнів навичок якісного читання художніх творів [Текст] / Л. Гладишева // Українська література в загальноосвітній школі.— 2003.— № 2.— С. 53—55.
45. Голованова, Н. Ф. Общая педагогика: Учеб. пособие для вузов [Текст] / Н. Ф. Голованова.— СПб.: Речь, 2005.— 317 с.
46. Головки, І. Формування вмінь та навичок молодших школярів складати твори-міркування під час вивчення теми «Менник» [Текст] / І. Головки // Почат. шк.— 1999.— № 8.— С. 41—44.
47. Голуб, Г. В. Портфолио в системе педагогической диагностики [Текст] / Г. В. Голуб, О. В. Чуракова // Школьные технологии.— 2005.— № 1.— С. 181—195.
48. Гондюл, І. Л. Методи роботи над удосконаленням техніки читання у молодших школярів [Текст] / І. Л. Гондюл // Б-чка вчителя почат. шк.— 2000.— № 5/6.— С. 19—21.
49. Гринченко, І. С. Современные средства оценивания результатов обучения: уч.—метод. пособ. [Текст] / І. С. Гринченко.— М.: Перспектива, 2008.— 132 с.
50. Гронлунд, Н. Е. Оцінювання студентської успішності: [практ. посібник] [Текст] / Н. Е. Гронлунд.— К., 2005.— 312 с.
51. Гудзик, І. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) [Текст] / І. П. Гудзик.— Чернівці: Вид. дім «Букрек», 2007.— 496 с.
52. Гудзик, І. П. Аудіювання українською мовою: посіб. [Текст] / І. П. Гудзик.— К.: Педагогічна думка, 2003.— 144 с.
53. Гусинский, Э. Н. Этапы обретения компетентности [Текст] / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова // Развитие и оценка компетентности: тез. докл. конф.— Москва, 1996 / [под ред. В. И. Белопольского и И. Н. Трофимовой.— М.: Ин-т психологии РАН, 1996.— С. 29—31.
54. Денищева, Л. О. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике [Текст] / Л. О. Денищева, Ю. А. Глазков, К. А. Краснянская // Математика в школе.— 2008.— № 6.— С. 20—30.
55. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс] / Байбара Т. М., Бібік Н. М., Вашуленко М. С. та ін.— Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/20_04/12/
56. Дорошенко, М. І. Види диктантів у початковій школі і методика їх опрацювання [Текст] / М. І. Дорошенко.— К.: Рад. шк., 1956.— 51 с.
57. Дрогомирецька, О. Особливості системи контролю знань, умінь і навичок [Текст] / О. Дрогомирецька // Рідна школа.— 1999.— № 1.— С. 55—58.
58. Енциклопедія освіти [Текст] / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень.— Юрком Інтер, 2008.— С. 408—410.
59. Єрмоленко, С. Наступність і системність у проведенні тестових завдань на уроках мови [Текст] / С. Єрмоленко // Укр. мова і л-ра.— 2003.— Верес. (№ 36).— С. 14—16.

60. Єфременкова, С. В. До питання засвоєння словотворчих категорій учнями молодших класів [Текст] / С. В. Єфременкова // Наука і освіта. — 1999. — № 5/6. — С. 85—87.
61. Життєва компетентність особистості: наук. — мет. посіб. [Текст] / [за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова та ін.]. — К.: Богдана, 2003. — 520 с.
62. Загвоздкин, В. К. Портфель индивидуальных учебных достижений — нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки [Текст] / В. К. Загвоздкин // Школьные технологии. — 2004. — № 3. — С. 179—185.
63. Зайцев, В. В. Использование ситуации свободного выбора [Текст] / В. В. Зайцев // Нач. шк. — 1990. — № 5. — С. 24—26.
64. Звонников, В. И. Измерения и шкалирование в образовании: [уч. пос.] [Текст] / В. И. Звонников. — М.: Логос, 2006. — 136 с.
65. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя // Труды методологического семинара, «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 320 с.
66. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.
67. Иванов, Д. А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании [Текст] // Зауч. Управление современной школой. — № 1. — 2008. — С. 4—24.
68. Ковалева, Г. PISA — размышления на распутье [Текст] / Г. Ковалева // Народное образование. — 2008. — № 8. — С. 155—166.
69. Коваль, Н. С. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів з основ здоров'я [Текст] / Ніна Коваль // Початкова школа. — 2010. — № 9.
70. Коваль, Н. С. Оцінювання навчальних досягнень учнів з основ здоров'я [Текст] / Т. Є. Бойченко, Н. С. Коваль // Початкова освіта. — 2007. — № 16.
71. Коджаспирова, Г. М. Педагогика [Текст] / Г. М. Коджаспирова. — М.: Владос, 2003. — 352 с.
72. Коленда, О. Загальноосвітній школі нову систему оцінювання учнів [Текст] / О. Коленда // Управління і освіта. — 1998. — № 11. — С. 48—51.
73. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [Текст] / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. — К.: К.І.С., 2004. — 112 с.
74. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації [Текст] / [авт. кол.: Бібік Н. М. (керівник), Савченко О. Я., Байбара Т. М., Вашуленко М. С. та ін.]. — К.: Початкова школа, 2008. — 128 с.
75. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие. [Текст] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — М.: Академия, 2007. — 352 с.
76. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах [Текст] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 3—10.
77. Кратасюк, Л. Интегративні методи навчання: Розвиток комунікативних і мовленнєвих умінь [Текст] / Л. Кратасюк // Дивослово. — 2004. — № 10.
78. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів у системі початкової загальної освіти [Текст] / [авт. кол.: Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко та ін.]. // Початкова школа. — 2008. — № 10.
79. Лернер, И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? [Текст] / И. Я. Лернер. — М., 1978.
80. Листопад, Н. П. Орієнтовні тексти тематичних контрольних робіт з математики [Текст] / Наталія Листопад // Початкова школа. — 2009. — № 9.
81. Мартиненко, В. О. Особливості роботи з дитячою книжкою у 1—2 класах початкової школи [Текст] / В. О. Мартиненко // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія. — 2008. — № 1—3.
82. Матвиевская, Е. Г. Оценка уровня достижений учащихся: проблема создания современного инструментария [Электронный ресурс] / Е. Г. Матвиевская // Интернет-

- журнал «Эйдос». — 2007. — 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930.htm>.
83. Матяш, Н. Ю. Контроль навчальних досягнень учнів з біології [Текст] / Н. Ю. Матяш — К.: Генеза, 2006. — 72 с.
 84. Мартиненко, В. О. Особливості роботи з дитячою книжкою у 1—2 класах початкової школи [Текст] / В. О. Мартиненко // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія. — 2008. — № 1—3.
 85. Мелешко, В. В. Індивідуалізація та диференціація навчання у сільській малочисельній школі [Текст] / В. В. Мелешко. // Початкова школа. — 2009. — № 3.
 86. Михайлычев, Е. А. Дидактическая тестология [Текст] / Е. А. Михайлычев. — М.: Народное образование, 2001. — 432 с.
 87. Могила, Н. М. Особистісно-орієнтоване навчання на уроках української мови [Текст] / Н. М. Могила // Проблеми переходу початкової школи на нову структуру та зміст навчання: Матеріали Всеукр. наук. — практ. конф. у м. Донецьку, 2—3 листоп. 2000 р. / Донец. обл. ін-т післядиплом. освіти. — Донецьк, 2000. — С. 130—132.
 88. Мониторинг качества учебного процесса: принципы, анализ, планирование [Текст] / [авт. — сост. Г. П. Попова и др.]. — Волгоград: Учитель, 2007. — 124 с.
 89. Моро, М. И. Актуальные задачи преподавания математики [Текст] / М. И. Моро // Нач. шк. — 1977. — № 8. — С. 28—33.
 90. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1—4 класи [Текст] / [авт. кол.: Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко та ін. — К.: Вид. дім «Освіта», 2012. — 392 с.
 91. Нариси з історії українського шкільництва. 1905—1933: Навч. посіб. [Текст] / [за ред. О. В. Сухомлинської]. — К.: Заповіт, 1996.
 92. Наслідки вивчення стану навчально-виховного процесу у 3-річній початковій школі та шляхи його дальшого вдосконалення [Текст] // Початкова школа. — 1987. — № 10. — С. 18—27.
 93. Новиков, А. М. Методология образования [Текст] / А. М. Новиков. — [2-е изд.]. — М.: Эгвес, 2006. — 488 с.
 94. Новикова, Т. Г. Нужен ли портфолио российскому школьнику? [Текст] / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков // Методист. — 2004. — № 5. — С. 41—49.
 95. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / [под. ред. Е. С. Полат]. — М.: Академия, 2001. — 272 с.
 96. Олійник, С. А. Шляхи удосконалення техніки читання молодших школярів [Текст] / С. А. Олійник // Б-чка вчителя почат. шк. — 2000. — № 5—6. — С. 2—4.
 97. Онищенко, О. В. Системний підхід до вивчення рідної мови у 2 класі [Текст] / О. В. Онищенко // Почат. шк. — 1999. — № 12. — С. 12—15.
 98. Онопрієнко, О. В. Державна підсумкова атестація. Підсумкові контрольні роботи з математики. 4 клас: Навч. посіб. [Текст] / М. М. Барна, О. В. Онопрієнко, Н. Є. Пархоменко — К.: Генеза, 2009.
 99. Онопрієнко, О. В. Завдання тестового характеру як засіб контролю результатів навчання математики [Текст] / О. Онопрієнко // Початкова школа. — 2010. — № 1. — С. 8—11.
 100. Онопрієнко, О. В. Підсумкові контрольні роботи з математики. 4 клас [Текст] / О. В. Онопрієнко, Н. Є. Пархоменко, Н. П. Листопад. — К.: Центр навчально-методичної літератури, 2011.
 101. Онопрієнко, О. В. Підготовка вчителя до організації проектної діяльності молодших школярів на уроках математики [Текст] / О. В. Онопрієнко // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. — Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2009.
 102. Онопрієнко, О. Портфоліо як засіб контролю результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу [Текст] / О. Онопрієнко // Психолого-педагогічні пробле-

- ми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. — Умань: ПП. Жовтий, 2010. — Вип. 34.
103. Онопрієнко, О. В. Теоретико-методичні засади реалізації методу проектів у процесі вивчення математики в початковій школі [Текст] / Онопрієнко О. В. // Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя початкових класів: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. — Дрогобич: Посвіт, 2009.
 104. Онопрієнко, О. В. Технологія укладання тестових завдань з математики для підсумкових контрольних робіт у 4 класі [Текст] / М. М. Барна, О. В. Онопрієнко // Початкова школа. — 2009. — № 4. — С. 11—16.
 105. Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: (Сб. статей из опыта работы). Пособие для учителя [Текст] / [сост. В. И. Капинос, Т. А. Костяева]. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1986. — 144 с.
 106. Паламарчук, В. Ф. Замість п'яти балів — дванадцять? [Текст] / В. Ф. Паламарчук // Рад. шк. — 1989. — № 10.
 107. Пейп, С. Дж. Учебные портфолио — новая форма контроля и оценки достижений учащихся [Текст] / С. Дж. Пейп, М. А. Чошанов // Директор школы. — 1998. — № 3. — С. 75—82.
 108. Перькова, О. И. Один из приемов организации работы по формированию вычислительных навыков: Тесты с выбором ответа [Текст] / О. И. Перькова, Л. И. Сазанова // Нач. шк. — 1992. — № 4. — С. 33—40.
 109. Пятишкін-Потанич, В. Оцінювання знань школярів [Текст] / В. Пятишкін-Потанич // Рідна школа. — 1999. — № 11. — С. 51—53.
 110. Полонский, В. М. Оценка знаний школьников [Текст] / В. М. Полонский. — М.: Знание, 1981. — 96 с.
 111. Пометун, О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті [Текст] / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. — К.: К.І.С., 2004. — С. 66—72.
 112. Пометун, О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн [Текст] / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. — К.: К.І.С., 2004. — С. 16—25.
 113. Пономарьова, К. І. Компетентнісний підхід до перевірки усних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів [Текст] / Катерина Пономарьова // Початкова школа. — 2009. — № 10, 12.
 114. Пономарьова, К. І. Перевірка навчальних досягнень учнів з української мови в II семестрі [Текст] / К. І. Пономарьова // Початкова школа. — 2007. — № 3.
 115. Пономарьова, К. Підготовка до державної підсумкової атестації з української мови [Текст] / К. Пономарьова // Початкова школа. — 2009. — № 4.
 116. Пономарьова, К. І. Розвиток зв'язного мовлення учнів 1—2 класів [Текст] / К. І. Пономарьова // Початкова школа. — 2007. — № 2.
 117. Пономарьова, К. І. Тестові завдання для перевірки аудіативних умінь та знань про мову й мовлення [Текст] / К. І. Пономарьова // Почат. шк. — 2001. — № 12. — С. 51—55.
 118. Поташник, М. М. Требования к современному уроку [Текст] / М. М. Поташник. — М.: Центр педагогического образования, 2008.
 119. Поташник, М. М. Управление развитием образовательного процесса [Текст] / М. М. Поташник // Педагогика. — 1995. — № 2. — С. 20—26.
 120. Прищепка, Ольга. Проблеми навчання письма дітей, які пишуть лівою рукою [Текст] / Ольга Прищепка // Початкова школа. — 2010. — № 5.
 121. Прищепка, О. Ю. Писемне мовлення — особлива форма спілкування [Текст] / О. Ю. Прищепка // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія. — 2008. — № 1—3.

122. Прищепа, О. Ю. Фактори впливу на розвиток писемного мовлення молодших школярів (у контексті реалізації компетентнісного підходу) [Текст] / Ольга Прищепа // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. — Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2009.
123. Прищепа, О. Ю. Формування графічних навичок письма — необхідна умова розвитку писемного мовлення [Текст] / О. Ю. Прищепа // Початкова школа. — 2007. — № 9.
124. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1—4 класи [Текст]. — К.: Початкова школа, 2006. — 430 с.
125. Пронина, С. М. Гарантії і контроль якості як умовія формування культури учасників у процесі освіти [Текст] / С. М. Пронина // Інновації в освіті. — № 7. — 2007. — С. 71—78.
126. Прутченков, А. С. Портфолио: типичные ошибки и затруднения [Текст] / А. С. Прутченков, Т. Г. Новикова, М. А. Пинская // Народное образование. — 2005. — № 2. — С. 71—79.
127. Прутченков, А. С. Портфолио: типичные ошибки и затруднения [Текст] / А. С. Прутченков, Т. Г. Новикова, М. А. Пинская // Народное образование. — 2005. — № 2. — С. 71—79.
128. Путина, Н. Д. Организация эффективного контроля за формированием у учащихся навыка беглого чтения [Текст] / Н. Д. Путина // Нач. шк. — 2002. — № 3. — С. 37—41.
129. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие, реализация [Текст] / Дж. Равен. — М., 2002. — 270 с.
130. Репкин, В. В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности [Текст] / В. В. Репкин // Нач. шк. — 1999. — № 7. — С. 35—48.
131. Рівень і якість знань, умінь і навичок учнів 1—3 класів [Текст] // Початкова школа. — 1980. — № 8. — С. 6—14.
132. Розвиток навички читання: Метод. рек. / М-во освіти України. Упр. шк.; Підгот. І. П. Гудзик. — К.: Освіта, 1993. — 95 с.
133. Рыжкова, Т. В. Литературное развитие младших школьников: Учебное пособие / Т. В. Рыжкова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.
134. Савченко, О. Я. Гуманістичні засади педагогіки В. О. Сухомлинського [Текст] / О. Я. Савченко // Науково-методичний журнал «Педагогічний вісник» Кіровоградського ОІПДО. — Кіровоград, 2008. — № 1—2.
135. Савченко, О. Я. Дидактико-методичні вимоги до організації контрольної діяльності вчителя [Текст] / Олександра Савченко // Початкова школа. — 2011. — № 2. — С. 7—12.
136. Савченко, О. Я. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ [Текст] / Олександра Яківна Савченко // Шлях освіти. — 2010. — № 3.
137. Савченко, О. Я. Концептуальні підходи і нормативне забезпечення контрольної діяльності вчителів початкової школи в умовах державного суверенітету України [Текст] / Олександра Савченко // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти: зб. наук. праць / [за ред. Василя Кременя]. — Хмельницький: ПП Заколотний М. І., 2011.
138. Савченко, О. Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя [Текст] / О. Я. Савченко. — К.: Освіта, 2007.
139. Савченко, О. Я. Об'єкти, функції і види контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів [Текст] / Т. М. Байбара, О. Я. Савченко // Початкова школа. — 2008. — № 10.
140. Савченко, О. Я. Покликання початкової школи [Текст] / О. Я. Савченко // Початкова школа. — 2008. — № 2.
141. Савченко, О. Я. Порадимося з Сухомлинським [Текст] / О. Я. Савченко // Зб. «Обережно дитина!» В. О. Сухомлинський про важких дітей. — Луганськ: Луганський національний університет ім. Т. Шевченка, 2008.

142. Савченко, О. Я. Розвивальний компонент змісту шкільної освіти [Текст] / О. Я. Савченко // Шлях освіти. — 2008. — № 1.
143. Савченко, О. Я. Розвивальний потенціал змісту освіти у 12-річній школі [Текст] / О. Я. Савченко // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: Матеріали методичного семінару АПН України 19 березня 2008 р. — К., 2008.
144. Савченко, О. Я. Розуміння текстів учнями 2 класу: навчання і контроль [Текст] / Олександра Савченко // Початкова школа. — 2009. — № 10.
145. Савченко, О. Я. Сучасний урок у початкових класах: Посіб. для вчителя [Текст] / О. Я. Савченко. — К.: Магістр — S, 1997.
146. Савченко, О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти [Текст] / О. Я. Савченко // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти: Матеріали метод. семінару АПН України. — К.: СПБ Богданова А. М., 2007.
147. Савченко, О. Я. У пошуках нової концепції школи першого ступеня навчання [Текст] / О. Я. Савченко // Початкова школа. — 1990. — № 1. — С. 2—7.
148. Савченко, О. Я. Умії учитися: Навч. посіб. для мол. школярів [Текст] / О. Я. Савченко. — К.: Освіта, 1996. — 192 с.
149. Савченко, О. Я. Цінності шкільної освіти [Текст] / О. Я. Савченко // Педагогічна газета. — 2007. — № 8.
150. Савченко, О. Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя [Текст] / О. Я. Савченко // Рідна школа. — 2007. — № 5.
151. Савченко, О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу [Текст] / Олександра Савченко // Початкова школа. — 2009. — № 8.
152. Самылкіна, Н. Н. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] / Н. Н. Самылкіна. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. — 172 с.
153. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. [Текст] / Г. К. Селевко. — Т. 1. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.
154. Сергеев, И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практич. пособ. [Текст] / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. — М.: АРКТИ, 2007. — 132 с.
155. Скуратівська, Г. Формування загальнонавчальних умінь під час вивчення фонетики, графіки, орфоєпії, орфографії [Текст] / Г. Скуратівська // Укр. мова і л-ра в шк. — 2003. — № 8. — С. 13—16.
156. Скуратівський, П. Розвивальний потенціал нової системи вимірювання й оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови [Текст] / П. Скуратівський // Укр. мова і л-ра в шк. — 2000. — № 5. — С. 49—60: табл.
157. Супрун, С. Критерії оцінювання успішності учнів з української мови: Минуле і сучасне [Текст] / С. Супрун // Укр. мова і л-ра в шк. — 2003. — № 6. — С. 54—58.
158. Сухомлинський, В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. [Текст] / В. О. Сухомлинський. — К.: Рад. шк., 1977.
159. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу (ч. I) [Текст]. — К.: Педагогічна думка, 2008. — 146 с.
160. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу [Текст] / [Єгоров Г. С. та ін.]. К., 2003. — С. 186.
161. Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе [Текст] / А. В. Тихоненко [и др.]; под ред. А. В. Тихоненко. — Ростов н/Д: Феникс, 2008. — 349 с.
162. Требования к знаниям и умениям школьников. Дидактико-методический анализ [Текст] / [за ред. А. А. Кузнецова]. — М.: Педагогика, 1987.
163. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1—4 класах: Навч. — теорет. засади та метод. рек. [Текст] / М-во нар. освіти УРСР. — К.: Рад. шк., 1991. — 111 с.
164. Фридман, Н. Л. Логико-психологический анализ школьных учебных задач [Текст] / Н. Л. Фридман. — М.: Просвещение, 1997. — 208 с.

165. Хоружа, Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика [Текст] / Л. Л. Хоружа. — К.: АПН України, 2003. — 319 с.
166. Хуторской, А. В. Деятельность как содержание образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 8. — С. 107—114.
167. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно- ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.
168. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя [Текст] / А. В. Хуторской. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. — 383 с.
169. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения [Текст] / А. В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2004. — 541 с.
170. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Електронний ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 12 декабря. — Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
171. Цимбалюк, Л. Проблеми введення літературознавчої пропедевтики в початкових класах [Текст] / Л. Цимбалюк // Почат. шк. — 2000. — № 11. — С. 24—27.
172. Чавдаров, С. Методика викладання української мови в початковій школі: Підруч. для пед. шк. і посіб. для вчителів почат. шк.: Затв. НКО [Текст] / С. Чавдаров. — 3-е вид. — К.: Рад. шк., 1940. — 232 с.
173. Чавдаров, С. Х. Як викладати граматику і правопис української мови в початковій школі з українською мовою викладання [Текст] / С. Х. Чавдаров, П. Волинський. — Х.: Рад. шк., 1934. — 59 с. — (Метод. поради вчителеві почат. кл.).
174. Чепышева, Л. Н. Формирование общеучебной компетентности младших школьников в условиях безотметочного обучения [Текст] / Л. Н. Чепышева // Педагогические науки. — 2007. — № 3 (25). — С. 117—120.
175. Чуйко, Г. А. Методика викладання української мови в початковій школі: Підруч. для пед. уч-щ [Текст] / Г. А. Чуйко. — 2-е вид., переробл. і доповн. — К.: Рад. шк., 1960. — 316 с.
176. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: Учеб. пособ. [Текст] / [под ред. Т. И. Шамовой]. — М.: Издат. центр «Академия», 2002. — 384 с.
177. Шишов, С. Понятие компетенции в контексте качества образования [Текст] / С. Шишов // Дайджест педагогических идей и технологий. Школа — парк. — 2002. — № 3. — С. 20—21.
178. Шишов, С. Е. Школа: мониторинг качества образования [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М., 2000. — 380 с.
179. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения [Текст] / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. — Красноярск, 2002. — 116 с.
180. Юхименко, Л. В. Якою має бути математика в початковій школі [Текст] / Л. В. Юхименко // Б-чка вчителя почат. шк. — 2003. — Трав. (№ 5). — С. 41—44.
181. Яворська, С. З історії методики розвитку мовлення учнів: (20—30-ті рр. ХХ ст.) [Текст] / С. Яворська // Укр. мова і л-ра в шк. — 2003. — № 5. — С. 55—58.
182. Янковская, Н. А. Руководство по организации мониторинга качества образования: [инструктивно-методическое пос.] [Текст] / Н. А. Янковская. — М.: НИИ школьных технологий, 2009. — 272 с.
183. TIMSS 2007: засади вимірювань і відкриті завдання з математики та природничих наук для 4 і 8 класів [Текст] / [Мулліс Іна В. С., Мартін Майкл С., Руддок Грекхем Дж. та ін.]. — пер. з англ. — Х.: Факт, 2006. — 672 с.

Наукове видання

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Колективна монографія

Редактор
Верстка *Мирончик Ю.П.*
Обкладинка *Резніков П.В.*

Підписано до друку 27.11.2012 р. Формат 60х90 ¹/₁₆
Гарнітура Ньютон. Друк. офс. Папір офс.
Ум. друк. арк. 10,0
Наклад 300 пр.

**ВИДАНО ЗА РАХУНОК ДЕРЖАВНИХ КОШТІВ.
ПРОДАЖ ЗАБОРОНЕНО.**

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.2;
тел./факс: (044) 484-30-71

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

Список співробітників лабораторії початкової освіти — авторів монографії і посібників

Савченко Олександра Яківна, головний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор
Байбара Тетяна Миколаївна, провідний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Бібік Надія Михайлівна, головний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор
Вашуленко Микола Самійлович, головний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор
Вашуленко Оксана Вікторівна, науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України
Коваль Ніна Степанівна, старший науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук
Мартиненко Валентина Олександрівна, провідний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Онопрієнко Оксана Володимирівна, завідувач лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Пономарьова Катерина Іванівна, старший науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук
Прищепна Ольга Юхимівна, старший науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук