

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

У статті аналізується досвід здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів у межах сучасних педагогічних систем і технологій шкільного навчання. Виділено дидактичні і методичні положення, характерні для різних підходів до організації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя. Означено функції контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів.

Ключові слова: *навчальні досягнення учнів, компетентнісно зорієнтована освіта, контрольна-оцінювальна діяльність учителя, педагогічні системи і технології навчання.*

Реалізація мети загальної середньої освіти, пов'язаної із досягненням учнями компетентнісних результатів навчання, зумовила відповідне оновлення функцій контролювальної діяльності учасників навчально-виховного процесу, що забезпечує їхню суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Крім цього, потреба у використанні нових підходів до контролю й оцінювання навчальних досягнень школярів викликана низкою об'єктивних причин, а саме: наявними традиціями, що не сприяють розвитку в учнів самоконтролю й самооцінювання; обмеженням предмета контролю кінцевим продуктом (усна чи письмова відповідь учня), який не поширюється на процес діяльності; принциповими змінами компонентів готовності учнів до життєдіяльності (інформованість, комп'ютерна обізнаність); побудовою безперервної системи атестації випускників кожного ступеня освіти; проведенням органами управління освіти моніторингу навчальних досягнень, – такі аспекти відзначають науковці Н. М. Бібік, Т. О. Лукіна, О. І. Ляшенко, О. Я. Савченко та інші.

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

У розкритті цього питання спиратимемось на розуміння цілей контролю й оцінювання, що полягають у спрямованості на формування особистості; одержання об'єктивної інформації про досягнуті результати навчальної діяльності й міри їх відповідності вимогам навчальних програм; визначення потреби учня в допомозі для успішного досягнення поставлених цілей; з'ясування причин зростання або зниження рівня досягнень учнів з метою подальшої корекції навчання; виявлення позитивних і негативних тенденцій у діяльності вчителя.

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

Так, *знаннєвій (традиційній)* системі освіти властивий *кількісно-критеріальний підхід* до контролю й оцінювання, об'єктами якого постають знання, уміння та навички. Ці об'єкти підлягають підсумковому аналізу й кількісному оцінюванню, що здійснюється вчителем. За позитивних з точки зору демократизації і гуманізації освіти вимог до оцінювання – індивідуальний характер здійснення, диференційований підхід, систематичність процесу, різноманітність форм організації та ін. – простежується слабкий зворотний зв'язок, пасивна участь школярів, оскільки оцінювальна діяльність покладається виключно на вчителя. Крім того, критерії контролю й оцінювання у зазначеній системі освіти переважно описують навчальні дії, пов'язані з певним освітнім

результатом, хоча власне навчальні досягнення часто сформульовані у категоріях, які не піддаються вимірюванню («має уявлення про ...», «усвідомлює, що ...», «виявляє готовність виконати ...» тощо).

Суттєвим недоліком кількісного підходу є усереднене сприймання результатів, за якого досягнення учня порівнюються не з його попередніми суб'єктними надбаннями, а з середньостатистичною нормою згідно з визначеною шкалою оцінювання (5-бальною, 10-бальною та ін.). Погодимося із дослідником проблеми І. С. Фішман, яка зазначає, що різниця в один бал не сприймається як «оволодіння якісно іншою діяльністю, що посилює неконкретність критеріїв оцінювання... Відносно учня це зумовлює підміну мотивів: не освоїти результат вищого рівня, а отримати вищу оцінку» [12, с. 9]. Отже, оцінка здебільше стає метою навчання, викликаною прагненням досягти високих показників на рівні класу, навчального закладу, району тощо, натомість не є засобом відстеження особистісного розвитку учня.

Послідовниками *педагогічної технології рівневої диференціації* (комбінована система навчання М. П. Гузика, диференціація навчання на основі обов'язкових результатів В. В. Фірсова, модель «Змішана диференціація») реалізовується в процесі контролю *індивідуальний підхід* – персональний облік реальних досягнень кожного учня [11]. Об'єктами контролю постають результати засвоєння програм різного рівня складності, причому в основу оцінювання покладається мінімальний рівень загальноосвітньої підготовки; критерії вищих рівнів формуються з урахуванням уже досягнутого. Вони описуються в термінах запланованих результатів навчання, придатних для перевірки і контролю за їх досягненням; оцінки фіксуються за системою «заліковано – не заліковано».

Такий самий підхід застосовується під час реалізації *технологій індивідуалізації навчання* (індивідуалізоване навчання І. Е. Унт, адаптивна система навчання А. С. Границької, навчання на основі індивідуально зорієнтованого плану В. Д. Шадрикова). Відмінною особливістю контролю у цих системах є використання широкого спектру педагогічних і психологічних

діагностувальних методик для урахування факторів впливу на успішність учня (володіння навичками навчальної діяльності, особливості розумової діяльності, недоліки в засвоєнні змісту, понижена працездатність тощо). Крім того, особлива увага акцентується на формуванні в учнів адекватної самооцінки стосовно своєї діяльності.

Для педагогічних технологій на основі *гуманно-особистісної орієнтації* (педагогіка співробітництва, гуманно-особистісна технологія Ш. О. Амонашвілі, технологія вітагенної освіти) властиве якісне оцінювання діяльності учня. Об'єктом контролю передовсім постають важливі для життя уміння і цінності, до яких застосовується безбальне оцінювання на основі *змістового підходу*. Сутність цього оцінювання ґрунтується на структурі навчально-пізнавальної діяльності, яка охоплює такі компоненти: усвідомлення і прийняття школярами навчально-пізнавальної задачі; побудова плану її розв'язання; практичне виконання завдання; контроль процесу виконання завдання; оцінювання результату відповідно до еталону; висування завдань стосовно подальшого удосконалення набутих знань, умінь і навичок [3].

«Навчально-пізнавальну діяльність, – зазначає Ш. О. Амонашвілі, – можна вважати цілісною, якщо разом із іншими її складниками всередині неї, паралельно з процесом виконання завдання, функціонує оцінювальна активність як компонент (підсистема), постійно коригуючий і стимулюючий цю діяльність в цілому» [3, с. 164]. За замислом автора гуманно-особистісної технології, змістове оцінювання є співвіднесенням плину й результату діяльності за наміченим у задачі еталоном із метою досягнення рівня та якості просування і перспективного планування роботи. Еталон у цьому процесі відіграє роль зразка навчально-пізнавальної діяльності, її етапів і результату, який є метою та орієнтиром у діяльності. Це можуть бути плани, схеми, зразки об'єктів і процесів, поняття, закони, правила, принципи, способи діяльності, ідеали і тощо. Змістове оцінювання буває внутрішнім або рефлексивним, що виконується самим учнем, та зовнішнім, яке здійснюється вчителем чи іншими учнями.

Змістовий підхід до контролю й оцінювання навчальної діяльності учнів упроваджується науковою школою *розвивального навчання* (методична система раннього розвитку Л. В. Занкова, технологія розвивального навчання Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова, інтегрована технологія навчання математики Л. Г. Петерсон). У цих педагогічних системах на перший план виноситься контроль процесуального характеру, основною формою якого є поопераційний і рефлексивний контроль, а домінуючими функціями постають діагностувальна і коригувальна [4]. Змістове оцінювання передбачає визначення, з одного боку, ступеня засвоєння учнями певного способу дії, а з іншого – просування учнів відносно освоєного рівня способу виконання дії.

Контроль і оцінювання в системі розвивального навчання здійснюється на безбальній основі на всіх етапах навчальної діяльності, зокрема, під час формування навчальної задачі відбувається рефлексія навчального досвіду; на етапі розв'язування навчальної задачі – поопераційний аналіз дій і констатування стану; на етапі виконання практичних задач – діагностування і корекція виконуваних операцій, констатування стану, прогнозування подальшого розвитку [4]. Таким чином, у процесі навчання контролюється індивідуальний прогрес учня відносно свого стартового рівня.

У розвиток ідеї безбального оцінювання (Ш. О. Амонашвілі, А. В. Шрадер та ін.) у деяких сучасних педагогічних системах використовується *рейтинговий підхід* до контролю навчальних досягнень учнів (рейтингова технологія). Ідея такого підходу полягає «у створенні умов для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, посилення їхньої мотивації до навчання і самостійної роботи, підвищення об'єктивності оцінювання навченості» [5, с. 59]. Таке оцінювання передбачає перехід від констатувального до накопичувального статусу шкільної оцінки (балу) й засновується на інтегральному оцінюванні результатів усіх видів діяльності учня, передбачених навчальною програмою. Його вважають засобом, що допомагає залучати учнів до процесу контролю, розвивати здатність оцінювати себе, стимулювати школярів ставити перед собою цілі й досягати їх.

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

Прибічники рейтингового підходу (В. С. Аванесов, В. П. Беспалько, О. В. Левін та ін.) вказують на такі його переваги над традиційною системою оцінювання:

- систематичний контроль знань і вмінь на всіх етапах уроку;
- постійне й послідовне налаштування учнів на роботу;
- оцінювання конкретних результатів навчання з урахуванням бажання учня;
- налаштування учнів на активну діяльність в умовах здорової конкуренції;
- ведення учнями самоконтролю та взаємоконтролю;
- створення довірливої атмосфери у взаємодії учня і вчителя;
- наявність чітко визначених критеріїв, придатних для самооцінювання.

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

Останнім часом у сфері контрольної-оцінювальної діяльності в освітніх системах країн Європейського Союзу набуває розвитку *формульовальний підхід*,

який вважається ефективним засобом забезпечення якості навчальних досягнень учнів, у тому числі компетентнісного прояву [1; 2]. Сутність цього підходу пов'язана із систематичним відстеженням індивідуального просування школярів у процесі навчання для його своєчасної корекції; з активним залученням учнів до процесу оцінювання власної діяльності.

За висновком М. О. Пінської, загальний принцип сучасної системи формувального оцінювання, розвинутої у контексті загальносвітових тенденцій, – це «відкрите критеріальне оцінювання, за якого критерії оцінки прозорі й зрозумілі всім учасникам освітнього процесу й операціоналізовані, тобто визначені показники (індикатори) їх досягнення» [10, с. 192]. Ознака відкритості такого оцінювання виявляється у тому, що критерії встановлюються на рівні навчального закладу, тим самим забезпечуючи його автономність у здійсненні проміжної атестації навчальних досягнень школярів. Йому притаманні риси гуманної педагогіки, оскільки визначення особистих результатів учнів відмежоване від порівняння із досягненнями інших школярів і не передбачає адміністративного впливу. Отже, контроль спрямований на визначення ефективних шляхів прогресування конкретного учня у навчанні, мотивування його на здобуття максимально можливих результатів.

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

- стимулювання учня у прагненні мати в навчанні високі результати;
- визначення чітких критеріїв відповідно до окреслених у стандарті освіти очікуваних результатів;
- проектування освітнього маршруту на основі наявних на певний момент знань і вмінь;
- організація навчального процесу в атмосфері позитивного мікроклімату, ситуації успіху, емоційного задоволення;
- залучення учня до процесу навчання як його активного учасника шляхом формування і застосування рефлексивних умінь (самоаналіз, самоконтроль, самооцінювання, самокорекція);

– орієнтація навчального процесу на розвиток у школяра загальнонавчальних умінь і особистісних якостей [9; 10 та ін.].

Важливими засобами, що забезпечують здійснення формувального контролю й оцінювання вважають такі: спільне з учнями висування мети стосовно бажаних результатів навчання; систематичне запитування учнів для з'ясування їхніх стартових позицій, відстеження розуміння навчального змісту; спостереження за рухом учнів згідно наміченого плану; дискусії з метою виявлення причин утруднень або помилкових суджень; аналіз робіт, який здійснюється разом із учнями і допомагає покращити виконання; перевірка розуміння засвоєного матеріалу, що супроводжується плануванням подальших етапів вивчення теми; рефлексія учіння як зворотний зв'язок між учителем, учнем або групою учнів на основі самоаналізу й самооцінювання [9, с. 14–15].

З огляду на те, що навчання значною мірою впливає на учнів своєю організацією, воно виступає формою їхнього суспільного (колективного) життя, спілкування із учителем та один із одним. Таким чином, поширена в освітній практиці організаційна структура навчального процесу не завжди є ефективною, оскільки несповна забезпечує умови для індивідуального розвитку й реалізації здібностей учнів, для досягнення навчальних результатів високого рівня, набуття навичок міжособистісного спілкування і взаємодії у спільній справі. Отже, акценти доцільно ставити на суб'єктності й полісуб'єктності взаємодії учасників навчального процесу, урахувати при доборі організаційних форм палітру індивідуалізації навчання і особистісного розвитку учня. Від цих форм залежить обсяг, глибина, міцність і усвідомленість засвоєння учнями знань, умінь, навичок, компетенцій; розвиток їхньої активності, самостійності та творчого ставлення до діяльності.

Зазначимо, що в зв'язку з утвердженням в освіті компетентнісного підходу до навчання практику контрольної-оцінювальної діяльності у вітчизняній школі збагачено новими формами і засобами реалізації. Наприклад, від започаткування в 2008 році державної підсумкової атестації випускників початкової школи удосконалено підходи до визначення результатів їхнього навчання шляхом

використання науково обґрунтованого інструментарію – дидактичних тестів, в яких ураховано багатоаспектність навчальних досягнень учнів. В основу розроблення тестів автори (М. М. Барна, О. В. Вашуленко, О. В. Онопрієнко, К. І. Пономарьова та ін.) [6; 7; 8 та ін.] поклали теоретико-методичні положення тестології (В. П. Беспалько, Є. А. Михайличев та ін.) та концепції визначення рівнів засвоєння навчального змісту згідно з таксономією Б. Блума, придатні для оцінювання досягнень компетентнісного характеру. Проте, в подальшому широке долучення освітян-практиків до укладання таких робіт у більшості випадків стало позначатися нехтуванням наукових засад, а розроблення завдань для контролю компетентнісних результатів навчання зводиться до перевірки традиційних результатів – знань, умінь і навичок із окремих предметів. До того ж наявна практика підготовки до державної підсумкової атестації тяжіє до простого запам'ятовування учнями способів виконання завдань, у кращому випадку – до виконання роботи за зразком. На нашу думку, така ситуація відіграє негативну роль у навчанні учнів – цей процес сприймається як відтворення певної сукупності фактів і дій, наданих у готовому вигляді, а досвід учіння подібне до відповідей на запитання вчителя.

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

За чинності Державного стандарту початкової загальної освіти, в якому йдеться про варіативність представлення змісту навчання і багатогранність результатів його засвоєння, стає логічним упровадження варіативних форм організації навчальної діяльності, в тому числі контрольної-оцінювальної. Це, в

свою чергу, розширює функції контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Розглянемо ці функції в контексті втілення ідей формувального підходу.

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

У висвітленні цього питання ми виходимо з тих позицій, що урок є провідною формою організації навчання в початковій школі, основною ж одиницею навчального процесу постає система уроків. Першим у межах системи може бути урок, центральним питанням якого стане *узагальнення й актуалізація навчального досвіду*, необхідного для повноцінного сприймання і засвоєння учнями нового змісту. На такому уроці може відбуватися вхідний (попередній) контроль, який зазвичай систематично не проводиться, проте доцільний для індивідуалізації навчального процесу. Його домінувальними *функціями* будуть такі:

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

- *прогностична*, що дозволить визначити можливості учня у засвоєнні нового змісту на підставі попереднього навчання, передбачити адекватні методи і форми пізнавальної і практичної діяльності, необхідне дидактичне забезпечення;

- *мотиваційна*, яка позначатиметься на активізації попереднього навчального досвіду учнів, стимулюванні прагнення використовувати й розвивати його до бажаного рівня.

Засадничим уроком у системі постає *урок відкриття нового знання або способу дії*. У його межах організовується навчальна ситуація проблемного характеру, що дозволяє разом із учнем встановити невідповідність наявного у нього досвіду новим умовам. У процесі розв'язування виявленої проблеми

відбувається взаємодія із навчальним матеріалом, за якої школярі спільно з учителем обмірковують подальші кроки виконання навчальної задачі (знаходять ключове питання, складають план дій тощо), освоюють шляхи відкриття знання або способу міркування під час виконання дії із застосуванням частково-пошукових або дослідницьких методів. У результаті спільного пошуку визначаються ознаки і властивості нового поняття або створюється орієнтувальна основа дії (засвоюються знання про спосіб виконання), укладається алгоритм застосування. На цьому ж уроці ретельно опрацьовують кожен елемент знання чи дії до усвідомлення суті. Під час роботи над такими завданнями відбувається контроль результатів первинного засвоєння знання чи способу дії, а також самоконтроль із використанням еталонних вимог або зразка правильного виконання. Головними функціями такого контролю будуть:

- *мотиваційна*, яка має забезпечити позитивне налаштування учня на досягнення успішного результату, утвердження у своїх можливостях досягти більшого;

- *інформаційно-діагностувальна*, що дозволяє виявити проблеми у первинному засвоєнні змісту і за наявності таких зіставити з якістю опанування попередньо опанованого й пов'язаного з даним матеріалу;

- *навчально-перевірвальна*, яка забезпечує одночасне засвоєння учнями способів самоперевірки й самоконтролю.

Кілька наступних уроків у системі присвячуються *закріпленню змісту уявлення чи поняття або оволодінню узагальненими способами навчальних дій*, уведенню нового знання чи способу дії у раніше сформовану систему знань і умінь. У межах цих уроків відбувається поточний контроль ходу і результатів засвоєння навчального змісту. Його метою є здобуття об'єктивної і оперативної інформації про якість навчально-пізнавальної діяльності учнів за певною темою, про їхні навчальні досягнення. У процесі поточного контролю учні ознайомлюються з вимогами до оцінювання їхньої діяльності, спільно з учителем виробляють критерії для самоперевірки і взаємоперевірки роботи.

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

Функціями поточного контролю окрім аналогічних із попереднім етапом засвоєння теми – мотиваційною, інформаційно-діагностувальною, навчально-перевірювальною, – є ще й такі:

- *коригувальна*, яка дозволяє на основі аналізу процесу формування знань і вмінь учнів, динаміки навчальних досягнень своєчасно реагувати на недоліки процесу, виявляти причини недостатнього розуміння учнями навчального матеріалу, управляти його засвоєнням;

- *розвивальна*, яка забезпечує усвідомлення кожним учнем особливостей розвитку його власного навчання, удосконалення загальнонавчальних умінь учня, пов'язаних із його самоконтролювальною діяльністю на основі здатності аналізувати, узагальнювати й оцінювати результати опанування змістом;

- *прогностична*, яка орієнтує на передбачення подальшого шляху навчання і розвитку.

Завершальний урок системи – *урок підсумкової рефлексії або розвивального контролю*. Він присвячується тематичному контролю якості засвоєння учнями структурних основ і взаємозв'язків вивченого матеріалу, їхніх особистісних надбань за виділеними на попередніх етапах критеріями. Провідними функціями тематичного контролю постають такі:

- *нормативно-відповідна*, яка забезпечує встановлення відповідності між реальними досягненнями учня і запланованим навчальною програмою результатом;

- *навчально-перевірювальна*, що передбачає виконання учнями навчальних завдань різного рівня складності з однієї теми із подальшою самоперевіркою, у процесі якої школярам надається можливість самостійно відшукати помилки або неточності, пояснити їх природу, виправити їх;

- *виховна*, яка виявляється у формуванні ціннісних якостей особистості, пов'язаних із становленням самосвідомості, бажанням учитися й наполегливо

працювати над собою, самоутвердженням і переконанням у власних можливостях і потенціалах.

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

Список використаних джерел

1. Black P. Assessment For Learning: Putting it into Practice / P. Black, C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam. – Maidenhead: Open University Press, 2003. – 135 p.
2. Wiggins Grant P. Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance / Grant P. Wiggins. – Jossey-Bass Publishers, 1998. – 361 p.
3. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование / Ш. А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
4. Воронцов А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки (Система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) / А. Б. Воронцов. – М.: А. И. Рассказов, 2002. – 303 с.
5. Гринченко И. С. Современные средства оценивания результатов обучения. Учебно-методическое пособие / И. С. Гринченко. – М.: УЦ Перспектива, 2008 – 132 с.

6. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія / О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, О. В. Онопрієнко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 192 с.
7. Онопрієнко О. Завдання тестового характеру як засіб контролю результатів навчання математики / О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2010. – № 1. – С.8–11.
8. Онопрієнко О. Технологія укладання тестових завдань з математики для підсумкових контрольних робіт у 4 класі / М. Барна, О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2009. – № 4. – С.11–16.
9. Пинская М. А. Новые формы оценивания. Начальная школа / М. А. Пинская, И. М. Улановская. – М.: Просвещение, 2013. – 80 с.
10. Пинская М. А. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии / М. А. Пинская, А. В. Иванов // Народное образование. – 2010. – № 5. – С. 192–201.
11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
12. Фишман И. С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие / И. С. Фишман, Г. Б. Голуб. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. – 244 с.

Onopriienko Oksana. Didactic and Methodological Approaches to the Realization of the Control and Assessment Activity of a Teacher.

The author actualizes the problem of the search for the new approaches to the control and the assessment of the pupils' academic outcomes that is predetermined by the implementation of the updated standards of the new generation, the orientation of the educational process at the achievement of the competence-based results.

In the article, an analysis was conducted on the experience of providing control and assessment of the pupils' academic outcomes within the modern pedagogical systems and school teaching technologies. The didactic and the methodological

statements that are peculiar for different approaches to the organization of the control and assessment activity of a teacher were determined. In the representation of each of them, some attention was paid at the opportunities to ensure the conditions for the pupils' individual development, realization of their abilities, acquirement of their skills for the interpersonal communication and interrelation in the educational process. The pupils made a conclusion on the considerable potential of the formative assessment for the achievement of the competence-based academic outcomes.

Keywords: *academic achievement of schoolchildren's, competence-oriented education, control and evaluation activities of the teacher*