

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

О. О. Першукова, Л. І. Курач, О. Л. Фідкевич,
В. В. Снегірєва, Н. В. Бакулїна, К. В. Колесник

**КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ
НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ
З МОВ ТА ЛІТЕРАТУР
ЕТНІЧНИХ МЕНШИН**

методичний посїбник

Київ
«КОНВІ ПРІНТ»
2018

УДК 373.3/.5.091.26:81'243+821.1/.9(477)](072)

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 10 від 26.10.2017 р.)*

Рецензенти:

Давидюк Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри методики викладання світової літератури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Халабаджак І. М., заступник директора з науково-методичної роботи НВК «Міцва-613», учитель зарубіжної та європейської літератури, учитель вищої категорії, учитель-методист

Ярмолюк А. В., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України

Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів з мов та літератур етнічних меншин : методичний посібник / [О. О. Першукова, Л. І. Курач, О. Л. Фідкевич та ін.]. — К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. — 106 с.

ISBN 978-617-7724-08-6

Даний посібник адресовано педагогам, які зацікавлені в застосуванні сучасних технологій оцінювання, що стимулюють оціночну самостійність учнів, забезпечують їх діяльність з планування та досягнення освітніх результатів з мов та літератур етнічних меншин, а також фахівцям, які цікавляться новими технологіями в освіті, студентам педагогічних ВНЗ, батькам учнів.

У посібнику розроблено методичні принципи формування оцінювання та наведено приклади компетентісно орієнтованих завдань з мов етнічних меншин та зарубіжної літератури, за допомогою яких оцінюються результати навчальних досягнень учнів. Для широкого використання компетентісно орієнтованих завдань у педагогічній практиці розроблено конструктор таких завдань.

УДК 373.3/.5.091.26:81'243+821.1/.9(477)](072)

ISBN 978-617-7724-08-6

© Інститут педагогіки НАПН України, 2018
© Першукова О. О., Курач Л. І.,
Фідкевич О. Л., Снегірьова В. В.,
Бакуліна Н. В., Колесник К. В., 2018
© КОНВІ ПРІНТ, 2018

ЗМІСТ

О. О. Першукова

Особливості оцінювання якості навчальних досягнень школярів
у контексті багатомовної освіти в країнах Європи 4

Л. І. Курач

Формувальне оцінювання як засіб підвищення ефективності навчання
мов національних меншин у школах України 18

О. Л. Фідкевич

Компетентісно орієнтовані завдання
в процесі навчання російської мови в школах України:
конструювання та впровадження 32

В. В. Снегірьова

Компетентнісний підхід у конструюванні завдань
до художнього твору 51

Н. В. Бакуліна

Оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів
з мови іврит на засадах компетентнісного підходу 67

К. В. Колесник

Контроль й оцінювання навчальних досягнень учнів
5–6 класів шкіл з вивченням новогрецької мови
на засадах компетентнісного підходу 80

О. О. ПЕРШУКОВА

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Зважаючи на процеси міграції, глобальної мобільності та мультиспрямованості комунікації, поняття «*мовна освіта*» в країнах Західної Європи наприкінці минулого століття зазнало суттєвих змін. У контексті існуючих в Європі раніше держав-націй під ним розуміли опанування у першу чергу рідною мовою учнів, яка мала автоматично співпадати з мовою викладання у школі. Але з кінця ХХ ст. в європейських школах стали активно опановувати сучасні іноземні мови: англійську, яка з часом отримала статус глобальної, та інші мови міжнародної комунікації; також все більше уваги стали надавати збереженню розмаїтого мовного спадку і вивчати ті мови, якими послуговуються рідше: мови національних меншин, регіональні, класичні та мови мігрантів. А отже, мовна освіта в Західній Європі стала багатомовною [1, с. 9–13]. Нині цей освітній напрям має за мету формування у школярів індивідуальної багатомовності (*plurilingualism*) як комплексної здатності людини послуговуватися кількома мовами. У цей період також значно зріс інтерес до соціального, політичного та освітнього вимірів багатомовності, а процес оцінювання мовних вмій і знань багатомовців став об'єктом особливої уваги з боку фахівців.

В руслі холістичної концепції [17; 26] поняття «*багатомовна компетентність особистості*» має такі характеристики: *множинність, динамічність, інтегрованість, зв'язок із контекстом і залежність від індивідуальних особливостей* [12; 17; 26]. «Багатомовна компетентність фокусується на учневі, його індивідуальній здатності спілкуватися кількома мовами, а не на мові як абстрактній системі,» — зазначає грецька дослідниця багатомовної освіти Б. Дендрінос (*Dendrinos Bessie*) [18]. В своєму дослідженні ми розглядаємо *багатомовну компетентність* як притаманну людині психолінгвістичну сутність, яка характеризується нерівномірністю розвитку складових — часткових компетентностей здатних до взаємодії і розвитку впродовж усього життя людини як у прогресивному так і регресивному напрямках. Це єдина динамічна структура, всередині якої можливі комбінації й чергування вмій і навичок. Комбінаторний характер багатомовної компетентності дозволяє компенсувати недостатній розвиток деяких її сторін [6; 17; 22].

Європейські фахівці П. Ленц та Р. Бертел (*Peter Lenz, Raphael Berthele*) вважають, що рівень навчальних досягнень сучасного європейського школяра у розвитку багатомовної компетенції є прямо залежним від лінгвістичних потреб сучасного європейця для участі в соціальному житті багатомовного європейського соціуму [25, с. 5]. У цьому сенсі він відображає індивідуаль-

ний багатомовний розвиток учня і його прогрес у контексті соціалізації. А тому оцінювання багатомовної компетентності стосується в першу чергу готовності мобілізувати багатомовний репертуар, застосовувати сформовані вміння трансверсально, гнучко діяти, використовуючи сформовану багатомовну компетентність як для освітніх потреб, що передбачає опанування нових мов як систем і предметного змісту немовних предметів, так і для позашкільного життя: контактів із носіями інших мов, спілкування у сімейному оточенні, професійної освіти у майбутньому [25].

Контрольно-оцінювальна діяльність є інтегральною частиною процесу навчання й функціонування усєї освітньої системи, складовою системи управління якістю освіти. Для ефективного управління процесом засвоєння знань необхідним є незалежний теоретично обґрунтований контроль і оцінка рівня навчальних досягнень учнів за критеріями, що встановлюють відповідність між вимогами до знань, навичок і вмінь учнів, та показником оцінки, вираженим у певних одиницях. Тому Л. Бахман та А. Палмер (*Lyle Bachman, Adrian Palmer*) в роботі *Language Assessment in Practice (2010)* оцінювання в галузі мовної освіти розглядають як збір інформації з метою прийняття рішень, які приведуть до позитивних наслідків [10]. Багатомовна освіта потребує особливо обережного оцінювання, адже «це є спроба охарактеризувати трансверсальну (наскрізну) компетентність на основі її багатогранних проявів у індивідуальному багатомовному репертуарі» [22, с. 40]. Пошук відповідних способів оцінювання багатомовної та інтеркультурної компетентності є кроком до інтеграції цього виду освіти до широкої практики. П. Ленц і Р. Бертел слушно зазначають, що «основи культури оцінювання багатомовної компетентності полягають у прозорості, узгодженості, раціональній аргументованості, відповідальності й чесності, адже, зазвичай оцінювання не має серйозних соціальних наслідків, допоки його показники не впливають на обставини життя і кар'єрні перспективи особи, чия компетентність підлягає оцінюванню» [25, с. 12–13].

Будь-яке оцінювання справляє серйозний емоційний вплив на того, кого оцінюють. Етичний аспект оцінювання багатомовної компетентності підкреслює К. Бейкер (*Colin Baker*): «процес оцінювання не є нейтральним, бо завжди містить елементи суб'єктивізму». Він зокрема зазначає: «хто оцінює, застосовуючи які засоби, за яких умов відбувається цей процес — усі аспекти мають значення і є впливовими» [11, с. 351]. З такої точки зору заслуговують особливої уваги роботи дослідниці з університету м. Тель-Авіва Е. Шохамі (*Elana Shohamy*), авторки знаної нині у Європі та світі концепції *критичного погляду на мовне тестування (critical language testing, CLT)* [28], вперше оприлюдненої на межі століть. Вона зазначає, що оцінювання багатомовної компетентності у тестовому форматі завжди має зв'язок із певними культурними, соціальними, політичними, освітніми та ідеологічними аспектами, містить прихований зміст, а тому часто є могутнім засобом дискримінації осіб, мовні знання та вміння яких підлягають оцінці. Спираючись на роботи Е. Хаус (E. House,

1998) і Дж. Толефсона (J. Tolefson, 1995) дослідниця зазначає, що «політика мовного оцінювання є втіленням мовної політики, бо в її основі знаходяться мотиви, ідеологія і політика» [28]. А отже мовне тестування висвітлює й робить рельєфною картину суспільства в якому відбувається, бо повною мірою реалізує селективну функцію в освіті. Зважаючи на це, дослідниця запропонувала розглядати особу, яка підлягає процедурі мовного тестування як «політичний суб'єкт у політичному контексті» [11, с.28–29]. Особливої уваги в процесі оцінювання заслуговують діти з сімей мігрантів, національних меншин та інших непривілейованих прошарків населення для яких багатомовна освіта є чи не єдиним способом здобуття повноцінної освіти і соціалізації, при цьому діти старшого віку нерідко знаходяться у особливо несприятливих умовах. Некоректно проведене оцінювання може дати невірний результат, створити хибне враження про рівень предметних знань, діагностувати наявність у дитини навчальних розладів чи занижений рівень загального розвитку, і у такий спосіб стати засобом обмеження в правах і дискримінації в освіті лише через низький рівень компетентності в офіційній мові країни. Відтак, Е. Шохамі привернула увагу до існуючої на той час процедури оцінювання в галузі навчання мов, зробила висновок про потребу її демократизації, розробки нових процедур, запропонувала впровадження колаборативних моделей оцінювання [28].

Ідеї гуманізму в країнах Європи істотно впливають на зміст, організацію процесу навчання і форми мовної освіти. Положення гуманістичної психології підкреслюють важливість усвідомлення учнями власних знань, досвіду і резервів розвитку. Запровадження багатомовної освіти в контексті інтегрованого курикулуму з мовних предметів має за мету підвищення якості освіти та загального позитивного впливу на соціум, в якому відбувається навчання [12]. Виявом утвердження антропоцентричної парадигми в освіті є ставлення до учня як центрального елемента методичної системи, своєрідної «точки відліку» у плануванні багатьох аспектів навчального процесу, зокрема при конструюванні змісту навчання і аналізі різноманітних процесів, у тому числі оцінювання [22].

Розрізняючи за суттю поняття *контроль* (як встановлення відповідності між реальним результатом навчання і нормою) та *оцінювання* (як винесення суження про результат діяльності) [4], розглянемо відмінності у об'єктах контролю у навчанні іноземних мов та багатомовній освіті. Для галузі навчання іноземних мов термін *контроль* означає спільну діяльність вчителя і учня, мета якої полягає у визначенні рівня володіння мовою; дозволяє вчителю отримати інформацію про результати роботи учнів у цілому і кожного учня окремо, а також дізнатися наскільки ефективними є застосовані прийоми навчання, визначити невдалі моменти і внести корективи в процес навчання [7]. Для школярів контроль навчальних досягнень надає можливість вносити корективи у власну навчальну діяльність та підвищити вмотивованість до навчання. Комунікативний контроль має спрямування не стільки на перевірку знань лексичних одиниць і вмінь утворювати з їх допомогою граматичні форми, скільки на вміння виконувати з ними дії для оформлення своїх думок і розуміння інших

людей, що спілкуються цією мовою [3, с.с. 155–157; 7, с.с. 295–297]. В контексті багатомовної освіти учні формують власні багатомовні ресурси і це надає їм можливостей вивчати мови більш ефективно, бо чимало складових мовних компетентностей в різних мовах є загальними: опановані в одній мові знання та навички можуть бути перенесені і посилені в іншій [13]. Об'єктом контролю в таких умовах є: 1) сформованість у учня здатності переходити від однієї мови до іншої; 2) креативність у застосуванні мовних ресурсів для опанування нової інформації завдяки розвинутій металінгвістичній свідомості; 3) здатність порозумітися з співрозмовником, застосовуючи засоби кількох мов [17; 22, с. 40–41]. А отже, об'єкти контролю у навчанні іноземних мов та багатомовній освіті мають суттєві відмінності, що зображено в табл. 1:

Таблиця. 1.

Різниця в об'єктах контролю у навчанні іноземних мов та багатомовній освіті

	Навчання іноземних мов	Багатомовна освіта
Об'єкт контролю	Опанування мовним матеріалом і сформованість мовленнєвих умінь виконувати дії з мовним матеріалом для оформлення власних думок чи розуміння думок інших людей, що спілкуються цільовою мовою	Сформованість здатності переходити від однієї мови до іншої. Креативність у застосуванні мовних ресурсів відразу кількох мов для здобуття нової інформації. Здатність порозумітися засобами кількох виучуваних мов

Зважаючи на сутність процесу оцінювання як винесення судження про результат діяльності [4], втіленням ідей гуманізму і демократії в мовній освіті європейських країн стала створена Радою Європи в рамках проекту «Навчання мов для європейського громадянства (1989–1996)» *Дескриптивна і аналітична система рівнів володіння іноземними мовами (Common European Framework of References — CEFR)*. В листопаді 2001 р. вона була рекомендована Резолюцією Ради ЄС для національних систем для оцінки мовної компетенції. Система функціонує в рамках компетентнісного підходу за формулою «*can do*» і представляє собою набір навичок та вмінь, що відповідають кожному рівню від початкового А1 (рівня виживання) до найвищого С2 (рівня вільного володіння). Система рівнів володіння і шкала описів цих рівнів подана з використанням стандартних категорій, вони складають єдину сітку понять, яка може бути застосована для будь-якої системи сертифікації чи програми навчання. Безперечна цінність цієї системи полягає у тому, що вона запроваджує стандартну систему одиниць для вимірювання мовної компетентності, незалежно від того яка мова є предметом вивчення і у якому освітньому контексті застосовується, бо система встановлює єдині стандарти і слугує засобом взаємного визнання кваліфікацій, отриманих у різних системах освіти [14].

Система рівнів містить критерії для оцінювання, а отже створює умови для реалізації *формульованої функції оцінювання*, яка трактується у науково-педагогічній літературі зарубіжжя як *формульоване оцінювання* [2], або *оцінювання*

для навчання. Варто згадати, що термін запроваджено англійськими вченими П. Блеком (*Paul Black*) та Д. Вільямом (*Dylan Wiliam*) як ініціатива сприяння навчальному процесу у школах Великої Британії (*“Assessment and classroom learning. Assessment in Education”, 1998*). Цей вид оцінювання поєднує елементи філософської теорії конструктивізму (Ж. П'яже, Дж. Брунер, Н. Хомський), культурно-історичну концепцію (Л. С. Виготський), концепцію *Mastery of learning* Б. Блума, що відповідає сучасній парадигмі освіти і є засобом управління якістю освітніх досягнень школярів. Підхід виражається в перманентному процесі пошуку та інтерпретації даних, які застосовують учні та їх вчителі для того щоб вирішити такі питання: 1) як далеко просунулися учні у своєму навчанні; 2) куди їм необхідно рухатися далі; 3) як це зробити у найкращий спосіб. Застосування формувального оцінювання якості навчальних досягнень учнів обумовлено рядом причин, у тому числі ключовими характеристиками цього виду оцінювання, які полягають у тому, що воно: 1) вбудовано в процес навчання і є його істотною частиною; 2) передбачає обговорення і загальне визнання цілей навчання учнями та вчителями; 3) націлене на допомогу учням усвідомити навчальні стандарти, які слід досягти; 4) спонукає учнів до самооцінки і партнерського оцінювання; 5) забезпечує зворотній зв'язок, який допомагає учням усвідомити які наступні кроки в навчанні їм слід зробити; 6) укріплює впевненість у тому, що кожен учень може досягти покращення; 7) залучає учителя і учнів у процес розгляду і рефлексії отриманих результатів [5].

Формувальне оцінювання в сучасній європейській багатомовній освіті передбачає двосторонній діалогічний процес в якому учень виступає рівноправним учасником, суб'єктом процесу навчання і оцінювання. Роль учителя полягає у оцінюванні рівня навчальних досягнень учня, перш за все з метою виявлення причин пізнавальних труднощів та визначення потенційних можливостей удосконалення процесу навчання завдяки активізації пізнавальних резервів. Індивідуальна зорієнтованість процесу оцінювання створює умови для формування в учнів адекватної самооцінки на основі реальних пізнавальних досягнень, перетворення процесу контролю у навчання. Тому **самооцінюванню** школярами власної роботи (*self-assessment*) надано великої ваги, цей процес розглядають як інтегральну частину учнівської автономії і підготовку до навчання впродовж життя [25]. Формувальне оцінювання вимагає атмосфери співробітництва і довіри, взаємодії і взаємоповаги, а тому передбачає також оцінювання ровесниками результатів роботи один одного — **взаємооцінювання** (*peer-assessment*) [16].

В західноєвропейському контексті все більшого значення набуває **оцінювання виконання** (*performance assessment*), найбільш популярним видом якого є **оцінювання на базі портфоліо**, що являє собою підбірку репрезентативних свідчень про досягнення і набуті кваліфікації. Колекція робіт виконавця демонструє прогрес у навчанні і прикладені зусилля за певний період часу. Значну цінність представляє автентичність, що полягає у наближенні до реального життя, в якому учні мають застосовувати знання та продемонструвати влас-

ну компетентність. Запроваджений Радою Європи в 2001 р. контексті *CEFR Європейський мовний портфоліо* [19] має три складові. *Мовний паспорт* підсумовує лінгвістичну індивідуальність власника, його індивідуальні досягнення у вивченні мови та особистий досвід міжкультурного спілкування, включає самооцінку учнем власних мовленнєвих компетенцій у кількох вивчених мовах у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. *Мовна та культурна біографія* відображає здатність власника до самооцінювання, містить результати оцінювання вчителем та учнем, констатує досягнення з різних видів мовленнєвої діяльності, демонструє динаміку зростання мовної компетенції та досвід міжкультурного спілкування. *Досьє* вміщує інформацію про досягнення, результати і здобутки власника, вибрані та систематизовані самим учнем творчі роботи, результати участі в олімпіадах, конкурсах, фестивалях чи конференціях. А також містить грамоти, дипломи чи інші форми визнання. З метою розвитку багатомовності створено особливу форму мовної біографії «*User's Plurilingual profile*» («*Багатомовний профіль користувача*»), в якому передбачено фіксування усього досвіду користування мовами та власні рефлексії власника щодо процесу навчання кількох мов та спілкування. У документі також передбачено фіксацію досвіду посередництва (*Mediation*) у спілкуванні осіб, які не можуть порозумітися завдяки власним мовним репертуарам. Окреме місце відведено для планів на майбутнє власника мовної біографії щодо розширення власного мовного репертуару та досвіду спілкування [32]. Широко застосовують самооцінювання за критеріями, які запропоновані в Європейському мовному портфоліо [19], основний варіант якого розширено завдяки спеціально створеного Додатка («*Taking Account of Plurilingual and Intercultural Competence in European Language Portfolios*») [29], що передбачає відображення й оцінку досвіду багатомовного й міжкультурного спілкування особи.

В контексті багатомовної освіти цінність представляє інформація, яка стосується культурно-соціального контексту в якому перебувають учні [25]. Фахівцями Ради Європи створено ще один інструмент оцінювання, відомий як Щоденник інтеркультурного досвіду (*Autobiography of Intercultural Encounters*), мета якого полягає в критичному аналізі кожним бажаним епізодів міжкультурного спілкування для осмислення власного досвіду і створення умов для відкриття внутрішнього механізму міжкультурного діалогу. Існує документ у двох версіях: для молодших школярів-початківців у читанні і письмі та стандартній версії для старших школярів і дорослих [8]. Процес формувального оцінювання організовано у такий спосіб, щоб цілеспрямовано формувати результат протягом навчання у спеціально створених умовах, коли оцінюванню підлягають усі продукти навчально-пізнавальної діяльності і прикладені учнями зусилля для створення нового знання стають очевидними.

Система *CEFR* отримала значне розповсюдження в системах освіти Європейських країн, хоча слід відмітити певну нерівномірність у ступені її імплементації в різних країнах та появі критичних суджень у роботах фахівців [33]. Таблиця 2 демонструє відмінності у імплементації системи *CEFR* у країнах Європи:

Імплементация CEFR у країнах Європи

	Франція	Нідерланди	Австрія	Шотландія (ВВ)	Швеція	Угорщина
Зміст випускних екзамінів базується на CEFR	-	+	+	-	+	+
Результат екзаменів констатує досягнення рівня за CEFR	+	+	+	-	+	+
Застосування CEFR в процесі побудови курикулуму	-	-	+	-	+	+
Підготовка вчителів <i>in-service</i> включає CEFR	+	+	+	-	+	+
Застосування CEFR в процесі створення підручників	-	-	+	-	+	-
Ступінь імплементации в системах середньої освіти	низький	середній	дуже високий	не відбулася	дуже високий	високий

Систематизовано автором за джерелом *Simon Broek, Inde van den Ende, 2013* [31]

Початок нового тисячоліття ознаменувався розповсюдженням в Європі *плюралістичних* підходів, ознакою яких є застосування у навчанні відразу декількох мов: основна мова навчання в країні та школі; виучувані іноземні мови, мови національних меншин, мігрантів, — у будь-якій комбінації за принципом «більше, ніж одна». Ці підходи є проявом холистичної концепції й заперечують розмежоване опанування мов, що передбачає комплексне оцінювання багатомовної компетентності. Таким чином втілюється принцип формування багатомовної компетентності, заявлений *CEFR*, за яким «багатомовна компетентність є не збіркою окремих компетентностей, а єдиною структурою в якій представлено мовні знання та вміння в усіх відомих особі мовах» [14]. А тому, хоча система рівнів *CEFR* і є широко застосовуваним засобом оцінювання та сертифікації індивідуальної лінгвістичної компетентності учнів у західноєвропейських країнах, думки вчених про її неповну відповідність потребам звучать усе більш наполегливо: «Процедура оцінювання багатомовної та інтеркультурної освіти потребує змін», — йдеться у документах Міждержавного Форуму з мовної політики «Право на

якісну освіту та рівний доступ. Роль лінгвістичної та інтеркультурної компетенцій» [25]. Адже хоча система і спрямована на формування багатомовного середовища, але не може бути застосована для оцінювання і сертифікації багатомовної компетентності як єдиної сутності, що складається з набору елементів мовних систем, об'єднаних у відкриту систему, які завдяки процесу самоорганізації приводять до якісних змін: формують лінгвістичну, прагматичну і соціальну здатність та вербальну пам'ять. Усі ці елементи також беруть участь у взаємодії і процес впливає на усю систему, а саме — робить її динамічною [27]. Як відомо, за законами синергетики сума частин не рівняється цілому, а від взаємодії елементів система набуває нових властивостей, якість яких не відповідає простій сумі окремих елементів у системі [22].

Завдяки роботі міжнародного проекту *FREPA (Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures)* (Рекомендації з розвитку плюралістичних підходів у навчанні мов та культур), який розпочав роботу в 2004 р. за підтримки Європейського Центру з навчання сучасних мов Ради Європи, було створено однойменний документ, що представляє собою Додаток до CEFR. Нова збірка рекомендацій складається із: 1) списку дескрипторів, що стосуються знань, вмінь та ставлення багатомовців; 2) колекції рекомендованих навчальних матеріалів для усіх рівнів навчання, передбачених у дескрипторах; 3) докладної інструкції для багатомовних користувачів. Зазначену рамку рекомендацій створено для користування усіма учасниками навчального процесу з формування багатомовності: вчителів мовних предметів, шкільного керівництва, авторів підручників та навчальних програм [17; 21].

В умовах багатомовної освіти західноєвропейських країн роль *підсумкового* або *сертифікаційного оцінювання (summative certification evaluation)*, а саме її контрольна та селекційна функція значно мінімізується, але не заперечується повністю. Прикладом є застосування *стандартизованої процедури тестування* з обов'язковими для усіх учасників рівними критеріями оцінювання за принципом «набрав певну кількість балів чи ні». Основною ціннісною характеристикою стандартизованого мовного тесту є валідність — відповідність між форматом тестового завдання і змістом конструкта, що підлягає вимірюванню. Ознаками такого підходу є об'єктивність, порівнюваність, доказовість висновків про навчальні досягнення, але, як уже зазначалося вище, при неправильному застосуванні оцінювання у тестовому режимі може стати засобом дискримінації. Окрім того, традиційна стандартизована процедура контролю у вигляді тестування, спрямованість якої полягає у підвищенні об'єктивності педагогічних вимірювань, не приймає до обліку процес створення сприятливих умов для самореалізації особистості учнів, розвиток їх пізнавальних можливостей та індивідуальних стилів навчання. Для уникнення негативного ефекту в оцінюванні рівня багатомовної компетентності пропонується застосовувати ідентичні тести в різних мовах, які передбачають вимірювання рівня сформованості однорідних компетенцій у різних мовах за умови використання єдиних критеріїв оцінювання. Таке оцінювання є характерною ознакою

інтегрованого курикулуму з мовних предметів [12], застосовуваного нині в країнах Європи. Вчителі різних мов проводять тестування спільно і воно відбувається за кількома категоріями. Як, наприклад, оцінці підлягають: 1) загальні письмові рецептивні вміння у кожній із мов; 2) металінгвістична компетентність як здатність зрозуміти сутність невідомих елементів у відомому контексті; 3) здатність переключатися (*switching*) з однієї мови на іншу [22].

Європейські фахівці в галузі соціолінгвістики Г. Екстра та Т. Валлен (*Guus Extra, Ton Vallen*) підкреслюють, що в процесі оцінювання мовної здатності школяра важливо приймати до обліку мову, якою спілкуються в сім'ї дитини [20]. Бо, якщо мова спілкування в сім'ї відрізняється від мови навчання в школі, то це може викликати додаткові труднощі і спричинити необ'єктивне оцінювання рівня підготовки учня, суттєво вплинути на результат оцінювання, особливо якщо воно відбувається в режимі тестування. Щоб уникнути негативних наслідків, формулювання питань і завдань повинні бути особливо ретельно продумані і практично перевірені [18].

Окрім цього багатомовна освіта передбачає тривалий моніторинг, в якому вирішальне значення має не рейтинг учня в певний момент навчального процесу, а динаміка отриманих показників. Важливим елементом формування оцінювання є врахування не лише навчальних результатів школярів, продемонстрованих ними в процесі тестування, а й ступеня докладених ними зусиль для того, щоб досягти певного рівня, а тому воно є засобом підвищення мотивації учнів.

В контексті багатомовної освіти має значення *підсумкове оцінювання*, яке сприяє підвищенню якості навчального процесу взагалі, і досягнень учнів зокрема. В умовах інтеграції курикулуму підсумкове оцінювання має спрямування на створення спільної культури оцінювання серед учителів різних предметів (мовних і немовних, виучуваних з використанням нерідної мови як засобу навчання), дотримання критеріїв, вироблених спільно на основі інструкцій, які є однаковими для різних дисциплін. Таке тестування зазвичай включає паралельне тестування компетентності у кожній із виучуваних мов. Оцінювання набутого рівня має відбуватися в усній, інтерактивній та інших формах, результати якого підлягають фіксуванню [22]. Підсумкове оцінювання вимагає спільної участі вчителів, обговорення змісту оцінних матеріалів, процедури та результатів. Для цього є потреба формування єдиної культури оцінювання. Це, зазвичай, включає паралельні тести у кожній із виучуваних мов і оцінювання компетентностей за шкалою з великою кількістю показників [22].

Формувальне оцінювання представляє собою частину навчального циклу і розуміється як інтерактивне оцінювання учнівського прогресу [2, с. 222]. Трирівнева структура такого виду оцінювання (за Т. Келлаганом та В. Гріні) дозволяє проводити оцінювання як досягнень учнів, так і контролювати роботу школи та якість системи освіти взагалі, що особливо важливо в контексті функціонування інтегрованого курикулуму багатомовної

освіти. Особливо значущим є індивідуальний рівень: зібрана в ході поточного оцінювання інформація дає змогу вчителям визначити потреби кожного із учнів, адаптуючи до них прогрес навчання, завдяки розкриттю потенціалу і формуванню умінь учитися. Але обидва інституційні рівні (I та II) також є важливими, зібрана інформація застосовується для оптимізації розвитку та покращення об'єктів різного рівня, у тому числі програм навчання чи інших дидактичних продуктів [Див. 2, с. 223]. Прикладом такого оцінювання в контексті технології CLIL є *The CLIL Quality Matrix*, яка представляє собою сітку із 16 індикаторів. Вони містять близько 80 питань для перевірки та забезпечення якості програм які застосовують у форматі CLIL [30].

Технологія формування багатомовності CLIL має комплексну природу, і, як підкреслює Р. Кайлі (*Richard Kiely*), потребує особливих підходів у оцінюванні навчальних результатів. За допомогою прикладу, в якому учень демонструє слабку відповідь на уроці географії, вчений пояснює, що причин для цього може бути кілька: 1) недостатнє опанування предметного змісту; 2) неповне розуміння заданого питання; 3) обмеженість здатності виразити правильну відповідь через низький рівень мовної компетентності у мові, якою відбувається навчання. З іншого боку існує кілька причин некоректного оцінювання самого процесу навчання. Зокрема, низька оцінка може бути результатом неправильно проведеного тестування або є відображенням проблем, які криються у способі запровадження CLIL, його невідповідності місцевим умовам. Ось чому підходи до оцінювання, які діють під час навчання предметного змісту рідною мовою учня чи опанування нерідної мови як системи, не можуть бути застосовані у форматі CLIL [24]. Основну складність для CLIL складає двополярність навчання — предметний зміст і нерідна мова. Саме з цим пов'язана велика доля скептицизму серед вчителів-предметників: вона стосується побоювань щодо спрощення і загального зменшення об'єму предметних знань за навчання в умовах CLIL. Тому застосовуваним є метод оцінювання, який об'єднує вимірювання прогресу учнів з чітким розрізненням просунення у змісті предметних знань і лінгвістичному розвитку школяра. Для визначення ступеня засвоєння предметного змісту прийнятною є навіть найпростіша форма викладу матеріалу нерідною мовою, оцінці підлягає суто зміст предмету. Тоді як рівень лінгвістичної компетенції підлягає комплексній оцінці, в якій приймають до обліку: 1) знання предмет-специфічного вокабуляру; 2) правильність застосування мовних структур для опису процесів; 3) розуміння змісту почутого чи прочитаного предмет-специфічного змісту; 4) презентація, аргументування та участь у дискусії виучуваною мовою; 5) правильність застосування граматичних структур [16].

Втім, розповсюдженість шкіл, що працюють за технологією CLIL, у більшості європейських країн впливає на різноманітні аспекти їх діяльності, включаючи оцінку якості навчальних досягнень учнів. Так, підсумкове оцінювання результатів навчання і сертифікація навчальних здобутків школярів передбачено далеко не в усіх країнах. За матеріалами збірника "*Content and Language*

Integrated Learning (CLIL) at school in Europe” спеціальна форма оцінювання цільовою мовою (*target language*) для визначення рівня знань предметного змісту діє в Австрії, Франції, Угорщині та Ірландії. При чому передбачено, що учні можуть вирішувати якою саме мовою (основною мовою навчання чи цільовою) буде відбуватися процедура оцінювання. З цією метою для письмового тестування передбачені ідентичні за змістом тексти. В Ірландії за проходження процедури екзамену ірландською мовою передбачено додаткову певну суму балів. У Нідерландах багато шкіл пропонують учням можливість окрім оцінювання предметного змісту окремо здати додатковий екзамен на знання англійської мови для демонстрації мовної здатності. В інших країнах, де має місце навчання у форматі *CLIL*, хоча спеціального оцінювання навчальних здобутків стосовно опанування предметного змісту не передбачено, досягнення учнів формально визнають видачею спеціального сертифікату і у такий спосіб визнають лінгвістичну “додану цінність” здобуту в процесі значного розширення змісту навчання іноземної мови. Як, наприклад, у Німеччині на момент закінчення середньої освіти (*lower* та *upper*) передбачена сертифікація знань учнів, здобутих у процесі навчання у двомовних секціях завдяки включенню в сертифікат додаткової інформації про виучувані предмети цільовою мовою і загальну кількість часу такого навчання [16]. За результатами двосторонніх міжнародних домовленостей багатомовна освіта на рівні середньої освіти може бути продовжена в університетах країн–партнерів. Успішні випускники двомовних шкіл Чехії, Німеччини, Угорщини, Польщі та Болгарії мають право вступу до зарубіжних університетів без проходження спеціальних мовних тестів. Для цього в Угорщині екзамени щонайменше з двох предметів слід здати цільовою мовою [16].

В контексті *рецептивної технології* навчання передбачено оцінювання: 1) здатності швидко визначати закономірності у незнайомій мові й гіпотетично співвідносити їх із закономірностями, відомими завдяки обізнаності в іншій мові (як, наприклад, особливості словоутворення в германських мовах чи структура другорядних речень у романських мовах); 2) вміння розпізнавати інтернаціоналізми та споріднені слова близьких мов; 3) визначення рівня розвитку евристичних вмінь для розуміння змісту невідомого тексту [25].

На думку бельгійського вченого П. ван Аверміта (*Piet van Avermaet*), відомого в Європі фахівця галузі багатомовної освіти, незалежно від застосовуваної технології, оцінювання в контексті багатомовної освіти має такі обов’язкові риси:

- *процесуальність*, триває увесь період навчання;
- *комплексність*, включає а) самооцінювання учнем; б) оцінювання ровесниками чи партнерами по навчанню; в) оцінювання вчителем; г) демонстрацію портфолію;
- *застосування різних видів оцінювання* (формуюче, підсумкове, оцінювання виконання) для окреслення найбільш сприятливих умов навчання і досягнення найвищих результатів для кожного з учнів;

- *спрямованість на заперечення* усіх видів соціальної і культурної *нерівності*;
- *багатоаспектність*, передбачає демонстрацію вмінь багатомовця в його різних мовах і різних видах мовленнєвої діяльності [9].

Особливої уваги заслуговує *оцінювання міжкультурної компетентності*, бо ця позиція нині є дуже дискусійною. Якщо знання або вміння, як наприклад здатність пояснити особливості соціального явища чи культурні вияви можуть бути оцінені, то щодо оцінювання *ставлення* існує чимало сумнівів. Слід відмітити, що нині в науковій літературі не існує одностайності з приводу оцінювання багатьох аспектів міжкультурної компетентності, як наприклад того, чи слід ставити низьку оцінку за *нетолерантність*. [22].

Висновки. Поняття «багатомовна компетентність особистості» означає притаманну людині психолінгвістичну сутність, яка характеризується нерівномірністю розвитку складових — часткових компетентностей, здатних до взаємодії і розвитку впродовж усього життя людини як у прогресивному так і регресивному напрямках. Це єдина динамічна структура, всередині якої можливі комбінації й чергування вмінь і навичок, її комбінаторний характер дозволяє компенсувати недостатній розвиток деяких її сторін. Багатомовна компетентність має такі характеристики: *множинність, динамічність, інтегрованість, зв'язок із контекстом, залежність від індивідуальних особливостей*. До того ж багатомовна компетентність:

а) є об'єктом оцінювання якості навчальних досягнень учнів у контексті багатомовної освіти:

а) має значні відмінності у порівнянні з процесом навчання іноземних мов, бо є випадком оцінювання трансверсальної компетентності;

б) пов'язана із потребою сучасного молодого європейця мати багатомовний репертуар для навчання та життя в соціумі;

в) забезпечена інструментарієм для вимірювання рівня на загальноєвропейському рівні.

Оцінювання якості навчальних досягнень європейських школярів у контексті багатомовної освіти має такі особливості:

1) є формуючим за характером, тобто організовано у такий спосіб, щоб цілеспрямовано формувати результат протягом навчання у спеціально створених умовах, але передбачає застосування різних видів оцінювання (формує, підсумкове, оцінювання виконання) з метою створення для кожного з учнів найбільш сприятливих умов для навчання і досягнення найвищих результатів;

2) процес оцінювання має суттєві відмінності залежно від технології формування багатомовності, але спільними для різних технологій формування багатомовності є такі риси оцінювання: *процесуальність* (триває увесь період навчання); *комплексність* (включає самооцінювання, взаємооцінювання, оцінювання вчителем, демонстрацію портфоліо); *демократичність* (заперечує усі види соціальної і культурної нерівності та дискримінації); *багатоаспектність* (передбачає демонстрацію вмінь багатомовця в його різних мовах і різних видах мовленнєвої діяльності).

У випадку багатомовної освіти оцінювання є одним із найскладніших елементів з усієї системи цього освітнього напрямку в освіті країн Європи. Зокрема значні проблеми становлять матеріали для оцінювання, підготовка вчителів у аспекті оцінюванні також потребує посилення. А тому пошуки прийнятних шляхів оцінювання багатомовної компетентності є суттєвим кроком інтеграції багатомовної освіти до широкої освітньої практики у країнах Європи та світу в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі. — К.: Ленвіт, 2012. — 168с.
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.) монографія /О.І. Локшина. — К.: Богданова А. М., 2009. — 404 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальною ред. С. Ю. Ніколаєвої. — К.: Ленвіт, 2013. — 590с.
4. Пермякова О. Проблеми оцінювання знань учнів у контексті досимологічних досліджень французьких науковців. / Ольга Пермякова // Порівняльно-педагогічні студії. — 2014. — № 2-3 (20-21). — С. 115-121.
5. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие / М. А. Пинская. — М.: Логос, 2010. — 264 с.
6. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностранный язык» / В. Щепилова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. — 245с.
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд./Анатолий Николаевич Щукин — М.: Филоматис, 2007.— 480 с.
8. Autobiography of Intercultural Encounters. Електронний ресурс. Режим доступу. Назва з екрану: [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp].
9. Avermaet P. Super Diversity, Glocalisation and Languages. Електронний ресурс. Режим доступу: [http://www.ond.vlaanderen.be/edt/archief/2011/Presentaties/EDT2011PVA.pdf].
10. Bachman L., Palmer A. Language Assessment in Practice / Lyle Bachman, Adrian Palmer. Oxford; New York: UOP. — 2010. — 520 с.
11. Baker C. Foundations of Bilingual education and Bilingualism./ Colin Baker, Multilingual Matters, Printed in USA. — Copyright 2011. — (v-xii) 498p.
12. Benson C. Curriculum Development in Multilingual Schools. /Carol Benson / The Encyclopedia of Applied Linguistics. Edited by Carol A. Chapelle. — Blackwell Publishing Ltd. — 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbea10307.
13. Cenoz J., Gorter D. Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries Between Languages. / Jasone Cenoz, Durk Gorter:// TESOL Quarterly. — 2013. — № 3. — Vol.47. — Pp. 591-599.
14. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Council of Europe, 2001. — 274p. URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf]
15. Content and Language Integrated learning (CLIL) at School in Europe. Eurydice. The Information network on education in Europe, 2006. Printed in Belgium. — 80p. URL: [http://www.eurydice.org].
16. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL, Content and Language Integrated Learning./ Do Coyle, Philip Hood, David March. Cambridge. — Cambridge University Press, 2010. — 173p.
17. Daryai-Hansen P., Gerber B., Lörincz I. Pluralistic approaches to languages in the curriculum: the case of French speaking Switzerland, Spain and Austria./ Petra Daryai-Hansen, Gerber Brigitte., Lörincz

- Ildikó.// International Journal of Multilingualism. — Routledge, Taylor and Francis online. October, 2014. — 19p. [<http://www.tandfonline.com/eprint/TF3mK9A5zyGarrDddFEB/full>].
18. Dendrinou V. Multi- and monolingualism in foreign language education in Europe. Електронний ресурс. Режим доступу: [https://www.academia.edu/4711149/Multi-and_monolingualism_in_foreign_language_education_in_Europe].
 19. European Language Portfolio. Електронний ресурс. Режим доступу: [<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>].
 20. Extra G., Vallen T. Assessing Multilingualism at School / Guus Extra, Ton Vallen // The Encyclopedia of Applied Linguistics. Edited by Carol A. Chapelle. — Blackwell Publishing Ltd, 2013. — 6582p.
 21. FREPA — A Framework of Reference for Pluralistic Approaches [<http://carap.ecml.at/>].
 22. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. /Jean-Claude Beacco, Michael Byram at all. Document prepared for the Policy Forum “The Right of Learners to quality and equality in education — The role of linguistic and intercultural competences”. Council of Europe, Language Policy Division. Geneva Switzerland, 2–4 November 2010.— 100p. Режим доступу: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf].
 23. Herdina Ph., Jessner U. A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics / Philip Herdina Ulrike Jessner. — Clevedon, England: Multilingual Matters, 2002. — 183p.
 24. Kiely R. CLIL — The question of assessment. / Richard Kiely Електронний ресурс. Режим доступу: [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/kiely_r_clil_assessment.pdf].
 25. Lenz P, Berthele R. Assessment in Plurilingual and Intercultural Education. / Peter Lenz, Raphael Berthele. Document prepared for the Policy Forum “The Right of Learners to quality and equality in education — The role of linguistic and intercultural competences. Geneva, Switzerland, 2–4 November 2010. — Council of Europe, Language Policy Division. — 2010. — 34p.
 26. Lüdi G., Py B. To be or not to be ... a plurilingual speaker / Georges Lüdi, Bernard Py // International Journal of Multilingualism. Taylor & Francis — 2009. — Vol. 2. — № 2. — P. 154–167.
 27. Mondt K, Craen P. The Brain and plurilingualism / Katrien Mondt, Piet van de Craen // Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz). — 2003. — № 78. — Pp. 49–59.
 28. Shohamy E. Democratic assessment as an alternative. / Elana Shohamy // Language Testing. — 2001. — 18(4). — P. 373–391.
 29. Taking Account of Plurilingual and Intercultural Competence in European Language Portfolios. / Francis Goullier European language Portfolios Templates and Resources. Council of Europe, 2009. — 19 p.
 30. The CLIL Quality Matrix (CLILMatrix) Achieving good practice an Content and Language Integrated Learning (bilingual education). Електронний ресурс. Режим доступу: [http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/CLIL_pdescE.pdf]
 31. The Implementation of the Common European Framework for Languages in European Education Systems. / Simon Broek, Inde van den Ende. Study requested by the European Parliament’s Committee on Education and Culture, European Union, 2013. — 85 p.
 32. User’s plurilingual profile: Presentation of a Learner. European Language Portfolio. URL: [http://www.coe.int/t/DG4/Education/ELP/ELP-REG/Source/Templates/ELP_Language_Biography_Plurilingual_Profile_EN.pdf].
 33. Valax Ph. The European Framework of Reference for Languages: A critical analysis of its impact on a sample of teachers and curricula within and beyond Europe./ Philippe Valax. A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of “Doctor of Philosophy in Applied Linguistics” in University of Waikato (New Zealand), 2011. — 434 p. [<http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/5546/thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y>].

Л. І. КУРАЧ

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ШКОЛАХ УКРАЇНИ

На сучасному етапі розвитку суспільства забезпечення культурних і освітніх потреб представників різних національних спільнот, що живуть в Україні, є актуальним соціальним завданням.

Навчання мов національних меншин, з одного боку, є важливим чинником розвитку здатності особистості до національно-культурної самоідентифікації в умовах поліетнічної ситуації в Україні, з іншої — толерантності, як запоруки ефективного міжнаціонального спілкування, що у цілому впливає на ефективність процесу демократизації суспільства.

Інтегративні соціальні процеси, активний розвиток міжкультурної комунікації, підвищення ролі особистісного фактора у процесі навчання впливають на визначення завдань мовної та літературної освіти, стратегічною метою якої є розвиток комунікативної компетентності, що включає мовну, мовленнєву, соціокультурну та діяльнісну компетентності. Цей процес передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного і писемного мовлення, базовими вміннями та навичками використання мови у різних сферах і ситуаціях спілкування.

У зв'язку з цим існує необхідність обґрунтування та висвітлення найважливіших проблем контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з мов національних меншин у загальноосвітніх школах України на засадах компетентнісного підходу; розробки науково-методичного забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках мов національних меншин, зокрема, російської мови, у загальноосвітніх навчальних закладах України.

Актуальність цієї проблеми зумовлюється впровадженням у систему шкільної освіти нових Державних стандартів початкової загальної середньої освіти та стандартів повної загальної середньої освіти, а також нових навчальних програм, зокрема програм з мов національних меншин, які розроблені на основі компетентнісного підходу. Саме тому розроблення науково-методичного забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів є необхідним елементом навчально-виховного процесу, зокрема у навчанні мов національних меншин у школах України. Адже саме перевірка досягнень учнів дає змогу оцінити ступінь досягнення мети та завдань навчання, динаміку засвоєння навчального матеріалу, окресленого програмою, рівні сформованості предметних компетентностей як результат навчання та на

основі цього вносити відповідні корективи в організацію навчального процесу та методику навчання в цілому.

Значущість проблеми визначається необхідністю переосмислення вимог до контрольно-оцінної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання й орієнтації на саморозвиток і самовдосконалення учнів. Важливим стає не лише питання фіксації навчальних досягнень учня, а й оцінка та супровід росту його особистісних досягнень. Недосконалість системи контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів на засадах компетентнісного навчання призводить до фіксації лише отриманих знань, набутих навичок і вмінь. Діяльність учня, рівень його розвитку, характер особистісних досягнень оцінюється неповною мірою.

Проблема контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів не є новою у сучасній лінгводидактиці, адже була розроблена вітчизняними та зарубіжними вченими у галузі методики навчання рідної та іноземної мови, але потребує спеціальних досліджень у навчанні мов і літератур етнічних меншин, зокрема з огляду на сучасну антропоцентричну парадигму освіти.

Методологічним підґрунтям виступали основні положення компетентнісно орієнтованого навчання, висвітлені у наукових працях із проблем сутності та шляхів формування предметних і ключових компетентностей (базових, надпредметних, універсальних) (Байбара Т. М., Бібік Н. М., Болотов В. О., Зимня І. О., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В., Краєвський В. В., Савченко О. Я., Серіков В. В., Равен Д., Хуторський А. В, Ельконін Б. Д. та ін.).

З психологічного боку проблемі контролю й оцінки в шкільній практиці приділено достатньо уваги. Вченими визначено основні стадії й етапи формування та розвитку навчальної діяльності школярів; встановлено місце і роль контролю й оцінки в навчальній діяльності, перераховані й обґрунтовані психологічні вимоги до дій контролю та оцінки на всіх етапах навчання.

Психолого-педагогічними засадами дослідження стали теоретичні положення та технології реалізації системи контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів на засадах компетентнісного підходу, які представлені у роботах М. С. Вашуленка, І. П. Гудзик, Л. В. Давидюк, К. І. Пономарьової, О. Ю. Прищепи, О. Я. Савченко, О. Н. Хорошковської та ін.

У цих працях зміст і методи оцінювання навчальних досягнень учнів розглядаються на основі співвіднесення очікуваних результатів навчання з ієрархією його цілей, основними серед яких є розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, уміння успішно застосовувати мову з комунікативною метою, наголошується на тому, що характер матеріалу, форма його презентації, способи організації перевірних робіт мають передбачати високий ступінь самостійності учнів.

Науково-методичні засади дослідження ґрунтувались також на основних положеннях теорії педагогічного тестування, що висвітлені у працях В. С. Аванесова, Л. Я. Ащепкової, Д. Равена, В. С. Кіма, В. М. Кадневського, М. Б. Челишкової та ін..

Лінгвістичні аспекти дослідження актуалізувались з урахуванням основоположного принципу взаємозв'язку української та російської мов у навчанні (Арват Н. М., Андрієвська О. О., Богоявленський Д. М., Зорька Н. М., Лапшина І. М., Львов М. Р., Масальський В. І., Михайловська Г. О., Озерова Н. Г., Пашківська Н. О., Разумовська М. М., Рождественський М. С., Саженюк Б. С., Успенський М. Б., Чередниченко І. Г. та ін.). Літературознавчий аспект дослідження спиратиметься на основоположні праці з проблем мотиваційного забезпечення читання та аналізу художніх текстів, розвитку умінь самостійної роботи над текстом художнього твору, особистісно орієнтованого підходу до вивчення літератури (О. Богданова, О. Майоров, В. Маранцман, Л. Сімакова, А. Хуторської та ін.).

Компетентісно орієнтована освіта в Україні — це відповідь на виклик сучасного суспільства, на вимоги нового постіндустріального інформаційного етапу в його розвитку, коли на перше місце в процесі виробництва ставиться людина з її потребами, інтересами, емоціями, здібностями.

Дж. Равен, автор книжки «Компетентність в сучасному суспільстві», встановлює тісний взаємозв'язок впровадження принципів компетентної освіти з ефективністю суспільної моделі: «Товариства, де від людей в їх повсякденному житті очікують постійної активності в соціально-політичному сенсі, мають тенденцію створювати відкриті та гнучкі політичні структури. Коли люди в суспільстві хочуть вести себе певним чином, а структура суспільства не заохочує відкритої, активної та чесного участі, серед громадян розвивається помітне відчуження від урядової політики, яке поєднується з різкою критикою діяльності уряду. Товариства, для яких характерна віра в авторитарне управління, створюють урядові структури, на які важко вплинути і які можна змінити лише військовими засобами» [1; 45]. Саме такий напрямок: від авторитарного управління — до відкритого для громадянського суспільства системи характерний для України сьогодні.

Ключові поняття сучасного соціуму — це ефективність і результативність, а основи ефективної поведінки людини в суспільстві закладаються за допомогою освіти та виховання дитини в сім'ї та школі.

Під ефективністю розуміється насамперед здатність працювати самостійно без постійного керівництва; брати на себе відповідальність за власною ініціативою; вміння аналізувати нові ситуації та застосовувати вже наявні знання для такого аналізу; приймати рішення та створювати нове на основі цього аналізу, здатність до співпраці в колективі.

Таким чином, завдання розвитку освіти в Україні безпосередньо пов'язані з метою розвитку ефективної моделі розвитку українського суспільства.

Однак, хоча курс на компетентісну освіту в Україні проголошений, але як і раніше залишається невирішеним питання ефективної моделі реалізації компетентісного навчання: багато теоретичних аспектів вимагають свого практичного втілення, деякі мають бути осмисленими з урахуванням реалій шкільної практики, перевірені експериментально.

Однією з таких проблем, які потребують детального аналізу, є проблема контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів.

У сучасній шкільній освіті України зроблено ряд важливих кроків для підвищення ефективності системи контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, але в той же час існують суперечності між ідеями гуманістичного особистісно орієнтованого навчання та існуючою системою контролю й оцінювання, яка не в достатній мірі забезпечує процес індивідуалізації навчання та його мотивації. Уповільнює розвиток сучасної системи контролю та оцінювання насамперед переважна орієнтація на перевірку фактологічного матеріалу; суб'єктивізм оцінок; недостатнє використання засобів контролю, які формують зацікавленість кожного учня в результатах своєї пізнавальної діяльності; недостатня підготовленість вчителів шкіл до використання сучасних засобів вимірювання рівня освітніх досягнень тощо).

Незважаючи на те, що за останні роки було зроблено ряд важливих кроків для підвищення ефективності системи контролю та оцінювання учнів, в той же час в сучасній шкільній освіті в Україні існують протиріччя між ідеями гуманістичного особистісно орієнтованого навчання та існуючою системою контролю і оцінювання, яка не в достатньою мірою забезпечує процес індивідуалізації навчання та його мотивації.

Нерідко оцінка розглядається як інструмент покарання або заохочення і часом має травмуючий характер. Система оцінювання виконує функцію зовнішнього підсумкового контролю з боку вчителя, а сам процес діяльності учня залишається без належної уваги. Увага акцентується на порівнянні навчальних досягнень учнів, що деморалізує менш успішних учнів, знижує їхню самооцінку та мотивацію до навчання.

Як показує шкільна практика, рівні навчальних досягнень учнів, які зафіксовані в Державному стандарті, рідко актуалізуються в процесі навчальної діяльності: учень слабо уявляє, чому він отримує ту чи іншу оцінку.

Оцінка часто не відображає індивідуальний розвиток і збільшення освітніх результатів кожного учня. Учні не отримують достатнього досвіду планування та реалізації власного навчання, у них відсутні навички адекватного самооцінювання і взаємного оцінювання.

Державний стандарт визначає «комунікативну компетентність» як одну зі стратегічно важливих. Вона є невід'ємною складовою структури змісту мовної освіти, передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного та писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використання мови в різних сферах і ситуаціях. Тому контроль результатів навчальної діяльності учнів на уроках мовних курсів включає в себе такі форми, як перевірка навичок аудіювання, читання, усного та писемного мовлення.

На даний час вченими та методистами розроблено форми цього контролю за основними видами мовленнєвої діяльності, критерії оцінювання, дидактичні матеріали та методичні рекомендації по його проведенню. Розроблено ефективну 12-бальну систему підсумкового оцінювання, яка орі-

ентована на 4 рівні навчальних досягнень учнів. Підсумкове оцінювання проводиться за результатами виконання різних видів перевірочних робіт, визначених програмою. Ці оцінки за перевірочні роботи є основою для визначення підсумкової оцінки. Метою цього оцінювання є констатація рівня засвоєння знань і сформованості вмінь учнів до певного періоду часу, визначення відповідності отриманих результатів вимогам освітніх стандартів.

У той же час період засвоєння знань і формувань умінь у кожного учня індивідуальний. Підсумкова оцінка не завжди показує особистісні досягнення учнів, їх індивідуальний прогрес у навчанні, не завжди позитивно впливає на їх мотивацію.

Для підвищення ефективності процесу контролю й оцінювання досягнень учнів у сучасній методиці існують підходи, що сприяють індивідуалізації навчального процесу, підвищують навчальну самостійність учнів й інтерес до навчання. Одним з таких підходів є формуюче оцінювання, яке ще можна назвати оцінюванням для підвищення ефективності навчання.

Формуюче оцінювання не тотожне класичному поточному оцінюванню, яке активно використовувалося вчителями в шкільній практиці, і значимість якого останнім часом була знижена. Дійсно, в тій ролі, в якій використовувалася ця форма оцінювання на уроці, вона себе вичерпала, але не було запропоновано її альтернативи в нових умовах компетентнісного навчання. Формуюча оцінка якраз і є такою альтернативою.

У чому ж її відмінність від поточної? Якщо для поточного оцінювання було важливо перш за все констатувати результати діяльності на уроці, то формуюче оцінювання складається з компонентів, які дозволяють перетворити його на дієвий інструмент процесу індивідуалізації та поліпшення процесу навчання: активну участь учнів у процесі власного навчання; інформування учнів про цілі навчання та критерії оцінювання (вітається спільна розробка цілей і критеріїв); використання самооцінювання і взаємного оцінювання згідно розроблених критеріїв; забезпечення зворотного зв'язку, що дозволяє учням самим контролювати свої успіхи та визначати подальші навчальні завдання й способи їх здійснення.

Роль формуючого оцінювання в сучасному освітньому процесі буде зростати, адже з його допомогою здійснюється цілеспрямоване постійне спостереження за діяльністю учня з метою аналізу його індивідуального прогресу. Учень самостійно та усвідомлено визначає свої прогалини і разом з учителем працює над їх усуненням. Частина контролю переходить до учня, трансформуючись у самоконтроль та самооцінку.

Актуалізація формуючого оцінювання в школах України має свої складності, які пояснюються насамперед необхідністю зміни традиційних підходів до оцінювання, осмислення місця й ролі формує оцінки в процесі контролю навчальних досягнень учнів, розробкою ефективних форм її реалізації, перформатуванням навчального процесу в напрямі форм навчання, які активізують самостійну діяльність учнів і принципи співпраці в навчальному колективі.

Для підвищення ефективності процесу контролю й оцінювання досягнень учнів у сучасній методиці існують підходи, що сприяють індивідуалізації навчального процесу, підвищують навчальну самостійність учнів й інтерес до навчання. Одним з таких підходів є формуюче оцінювання, яке ще можна назвати оцінюванням для підвищення ефективності навчання. Формуючим даний вид оцінювання називається тому, що оцінка орієнтована на конкретного учня, покликана виявити прогалини в освоєнні учнем елементу змісту освіти з тим, щоб заповнити їх з максимальною ефективністю.

Формуюче оцінювання поряд із зовнішньою оцінкою (оцінюванням роботи учня вчителем) передбачає також внутрішню оцінку: самооцінку, взаємооцінку і, найголовніше, подальшу роботу над усуненням прогалин в навчанні та над побудовою плану подальшого навчання.

Значущою складовою формуючого оцінювання є **постановка мети**. По-перше, цілепокладання здійснюється на відміну від звичної форми його реалізації безперервно, а не тільки на початку навчального року, семестру, уроку.

Передбачається, що цілі формуються не тільки з позиції вчителя, а й з позиції учня, тому вчитель повинен активно підключати учнів до постановки цілей уроку. Мета не є незмінною, вона може змінюватися в ході навчального процесу, постійно аналізується, корегується. У свою чергу мета розбивається на реалізовані завдання. Паралельно з роботою по визначенню цілей важливою є спільна розробка критеріїв оцінювання.

Цілі, як і **критерії**, повинні бути сформульованими з урахуванням вікових особливостей дітей. Вони повинні бути **доступними та досяжними**, мати чіткі терміни виконання. Чим конкретніше представлені критерії, тим краще учень розумітиме, що йому потрібно зробити для успішного виконання завдання. В ході обговорення учитель повинен переконатися, що дітям зрозумілі цілі та вироблені критерії. Градації критеріїв — це рівні навчальних досягнень учнів. Вони повинні співвідноситися з рівнями навчальних досягнень, відображених в освітніх стандартах, таким чином, будуть ефективно актуалізувати їх.

Цілепокладання та критерії оцінювання тісно взаємопов'язані з важливим принципом формуючого оцінювання — зворотним зв'язком, яка базується на аналітичній роботі, що здійснюється учнями у співпраці з учителем.

Наведемо приклад відповідності між поставленою метою і критеріями оцінювання.

Мета: навчитися складати письмовий опис тварини в художньому стилі (5 клас).

Результат уроку. Твір-роздум на тему, пов'язану з життєвим досвідом учнів.

Критерії оцінки:

1. Відповідність темі та основній думці.
2. Відповідність плану міркування (теза, аргументи, висновок).
3. Обґрунтування власної думки на основі самостійно зібраних матеріалів.
4. Грамотність.

При виробленні відповідності критеріїв рівням навчальних досягнень необхідно знайомити учнів з вимогами цих рівнів у доступній для учнів формі.

Наприклад:

Початковий рівень. Бали 1, 2, 3 отримують учні, що не зібрали матеріал для твору, а використовували запропонований учителем. Їх текст не є зв'язковим, тому не розкриває тему й основну думку, допущено значну кількість помилок.

Середній рівень — 4, 5, 6 балів отримують учні, які, спираючись на запропонований учителем матеріал, побудували зв'язний текст, в цілому відповідний темі та плану міркування, однак чітко не виявили основну думку, присутні помилки.

Достатній рівень — 7, 8, 9 балів отримують учні, які використовують самостійно підібраний матеріал, будують зв'язний текст, відповідний темі, ясно виражена основна думка, проте є помилки в побудові тексту, в мовленевому та мовному оформленні.

Високий — 10, 11, 12 балів отримують учні, чиї твори повністю відповідають темі, плану міркування, аргументація логічно підтверджують основну думку, наводяться переконливі приклади, допускаються окремі помилки в мовному оформленні.

Звичайно, спершу оцінки учнів, їх аналіз не будуть достатньо об'єктивними, але важливий дух співпраці, підключення їх до активної діяльності, що згодом дасть свої позитивні результати.

У 5 класі основна роль в оцінюванні помилок у мовному оформленні відводиться вчителю, тому що таблиця оцінювання досить складна для сприйняття учнями цього віку. Однак вважаємо, що на уроці систематично повинно відбуватися знайомство з елементами цієї таблиці, щоб учні розуміли, за якими критеріями оцінюється їх грамотність.

Зворотний зв'язок — це процес взаємодії учасників навчального процесу, який передбачає повідомлення та отримання коментарів щодо конкретних дій, ситуацій, спірних питань, які ведуть до досягнення мети. В процесі уроку дітям пропонується усний і письмовий зворотний зв'язок: їх відповіді та роботи співвідносяться з навчальною метою. Це дозволяє учням визначити, в чому вони були успішні й над чим їм ще треба попрацювати, щоб просунутися далі. Для цього вчитель використовує як спеціальні листи зворотного зв'язку, так і задає питання, сформульовані відповідно до принципів критичного мислення, наприклад: Як ти можеш довести, що ...? Що ти думаєш про ...? Обґрунтуй свою думку. Як можна вирішити цю ситуацію? Вибір таких питань здійснюється на основі спостереження, яке є важливою технікою формуючого оцінювання.

У процесі спостереження потрібно використовувати різні рефлексивні техніки для визначення рівня засвоєння матеріалу. Це і сигнали рукою (зрозумів, не зрозумів, я не зовсім впевнений, що зрозумів) з подальшим з'ясуванням складних моментів у процесі розуміння; використання уточ-

нюючих запитань; невеликі усні або письмові відповіді на питання: «Який момент уроку був найцікавішим? найважливішим? Що для вас було найважчим сьогодні, що ви не зрозуміли?»; міні-тести протягом уроку; попередня перевірка спільно з учнями навчальних творчих робіт з метою усунення помилок; організація формуючих тестів, коли учням надається час на обговорення питань тестів, а потім кожен відповідає самостійно; взаємо-питання з пройденої теми тощо. Технік формуючого оцінювання багато, вчитель може використовувати різні, в тому числі й ті, які придумані ним спільно з дітьми, але головне, що протягом уроку увагу всіх учасників навчального процесу повинно бути спрямовано не стільки на констатацію результату, скільки на аналіз самого процесу, його рефлексію.

В ході спостереження вчитель диференціює учнів і планує подальшу роботу: або розділяє учнів за рівнем досягнень і дає диференційовані завдання, або формує змішані групи, в яких учні, які оволоділи матеріалом, допомагають однокласникам.

Мотивація в процесі навчання забезпечується дотриманням певних принципів формативного оцінювання, до яких відносяться:

- відмова від конкуренції серед учнів, від Складання рейтингів, нагород за правильно виконані завдання; пріоритет словесної похвали й заохочення;
- переключення ситуації конкуренції на ігрові види діяльності або проектну роботу, що дає можливість відмовитися від різкої критики помилок, яка викликає негативні емоції;
- принцип ситуативності навчальної діяльності, тобто підбір навчальних завдань з елементом новизни і непередбачуваності, орієнтований на життєвий досвід учнів;
- надання можливості учням удосконалити роботу та підвищити відмітку.

Використання таких принципів та підходів привчає дітей до ефективної самооцінки. Коли учні володіють навичками самооцінювання та взаємооцінювання, то питання про надійність та адекватність оцінки не виникає.

Самооцінка учня повинна передувати оцінці вчителя, а не навпаки. Перед перевіркою роботи вчитель повинен нагадати учням про критерії оцінок, пропонує на їх основі перевірити та самостійно її доопрацювати.

Поряд з самооцінюванням дуже важливо організувати й взаємооцінювання учнів. Хоча взаємне оцінювання має проводитися не так часто, як самооцінювання щоб уникнути конфліктних та конфронтаційних ситуацій.

Діти повинні розуміти, що вони оцінюють не особистість, а виконану роботу. При цьому користь з процесу взаємооцінювання беруть й ті, кого оцінюють, й ті, хто аналізує, так як у них з'являється можливість побачити й усвідомити свої власні помилки.

Взаємооцінювання має актуалізуватися за допомогою спеціальних технік, прийомів. Так, наприклад, при оцінці роботи одного з учнів, решта

учасників групи визначають по одному позитивному моменту в роботі й такому, який потребує удосконалення (символи можуть бути обрані за допомогою учнів). Учні таким чином привчаються бачити перш за все позитивні елементи роботи та пом'якшувати невдалі.

Формуюче оцінювання вимагає від учителя зовсім іншого підходу до планування спільної навчальної діяльності та реєстрації його результатів. З цією метою вчителю рекомендується вести свій особистий журнал для фіксування досягнень учнів. Відмітка, отримана в результаті формативного оцінювання, в класний журнал не виноситься.

Формуюча оцінка не є складовим елементом сумативної, так як її мета насамперед полягає в мотивації й активізації навчальної діяльності. Однак, відповідно до нормативних документів з оцінювання навчальних досягнень учнів вона може впливати на збільшення загального балу. Практика показує, що якщо навіть формуюча оцінка прямо не впливає на сумативну, опосередковано вона сприяє її підвищенню та формуванню стійкої мотивації.

Формуюче оцінювання передбачає організацію навчального процесу таким чином, щоб він доставляв учням задоволення й яскраві емоційні переживання, тому пріоритетним у навчальному процесі стає використання парно-групової роботи, проектних технологій, ігрових форм навчання.

Групова робота, участь у самооцінюванні та взаємооцінюванні розвивають вміння нести відповідальність за своє навчання.

Одна з головних причин ефективного використання групової роботи на уроках російської мови полягає в тому, що вона дозволяє школярам підтримувати один одного, працюючи в своїй зоні найближчого розвитку, а не просто виконувати те чи інше завдання вчителя «за хорошу оцінку». В результаті учні, будучи мотивовані задоволенням своєї допитливості, своєю здатністю щось зробити та запропонувати іншим, набувають особистісно значуще, осмислене знання. Тут заохочення вчителя стає вторинним. Виникає питання, до якої міри зовнішнє заохочення (оцінка) впливає на внутрішню мотивацію, що породжується самою змістовною роботою, не вступають вони у протиріччя один з одним. Природно, що відповідь на це питання залежить від багатьох обставин. Однак, якщо ці оцінки не протиставляються, якщо зовнішнє заохочення слідує за внутрішнім і доповнює (а не замінює) його, конфлікту не спостерігається. Більш того, зовнішнє заохочення може підтримати школярів у ситуації, коли внутрішній мотив діяльності не до кінця сформований. Разом з тим, роблячи акцент на кооперації у навчанні, бажано, за можливість, ширше використовувати самооцінку і взаємну оцінку результатів навчальної роботи школярів.

Для оцінювання роботи груп існують спеціальні листи оцінювання, в яких оцінюється як розкриття теми, матеріалу, завдання, так і співпраця у групі, поведінка, вміння слухати тощо. Відзначимо, що формуюча індивідуальна оцінка за роботу у групі не планується, хоча цей принцип не скасовує аналізу діяльності окремих членів групи. Наприклад:

Листок самооцінки роботи у групі

1. Я был(а) активен в группе (да - нет).
2. Я сразу понял(а), как нужно выполнить задание.
3. Я предложил(а) несколько вариантов выполнения работы
4. Я не отвлекался(лась) от основной работы.
5. Я очень хотел(а) успешно выполнить задание.
6. Я внимательно слушал(а), какие идеи предлагают другие участники группы.

Листок самооцінки виконання домашнього завдання

1. Я сделал домашнее задание.
2. Я сразу понял, что требуется сделать.
3. У меня не возникало трудностей при выполнении
4. Я выполнил все грамматические задания.
5. Я выделил орфограммы.
6. Я проверил свою работу, исправил ошибки.
7. Я работу выполнил старательно, аккуратно
8. Я выполнил работу над ошибками
7. Я очень хотел(а), чтобы наша группа выполнила работу правильно, оригинально.

Оцінка роботи у групі

Фамилия, имя ученика

1. Участвует в распределении обязанностей в группе и выполняет свои обязанности.
2. Предлагает идеи.
3. Активно участвует в обсуждении группы (развивает, обобщает предложенные идеи, информацию)
4. Помогает участникам группы
5. Внимательно слушает товарищей по группе и задает уместные вопросы
6. Пытается полно отвечать на вопросы, возникшие в процессе работы
7. Умеет вести обсуждение (вежливо возражает, добивается согласия по вопросам, вызвавшим споры)
7. Работает в группе, сосредоточившись на поставленном учебном задании

Листок самооцінки

(заповнюється у кінці курсу, чверті, у кінці вивчення теми)

1. Регулярно выполнял (а) домашние задания
2. По необходимости консультировался (ась) с учителем
3. Улучшал (а) свои знания и исправлял (а) оценки
4. Регулярно вел (а) записи в тетради
5. Знаю, как работать со справочной литературой
6. Умею конспектировать тему
7. Умею самостоятельно находить материал по заданной теме

8. Делал (а) устное сообщение
9. Участвовал (а) в беседах по изучаемому материалу
10. Я задавал(а) вопросы, если мне было непонятно
11. Я могу рассказать о том, что я узнал(а) на по этой теме.

Оцінювання індивідуальної діяльності учня

а) При груповій формі роботи вчитель може здійснювати оцінку досягнень окремих учнів. Для цього він використовує форму

«Оцінювання внеску окремого учня при груповій роботі».

1) Розробити з учнями лист самооцінки діяльності на уроці, протягом вивчення теми, у кінці чверті, помістити його у кінці зошита та заповнювати по мірі необхідності.

2) Пропонувати учням протягом уроку, після уроку, після виконання якого-небудь завдання оцінити себе по запропонованими учителем твердженнями (наприклад, «плюси» на полях у зошиті).

3) Розробити систему учнівського портфоліо, де збираються найкращі роботи учня.

- 4) Провести міні-огляд у кінці уроку, курсу, теми
- 5) Заповнення таблиці показників правильності виконання завдань
- 6) Заповнення листа індивідуальних досягнень
- 7) Заповнення діагностичних карт
- 8) Заповнення оціночних листів
- 9) Складання тижневих звітів

В даній таблиці відмічаються загальні враження учня від групової роботи та його ролі в ній.

Имя _____ Дата _____

Класс _____ Вид деятельности _____

Как часто, работая в группе, ты предпринимал следующие действия?
(Обведи слово, которое наиболее точно отражает твой уровень участия в работе и сотрудничества).

1. Я задавал вопросы для получения информации или уточнения
 - никогда
 - иногда
 - часто
2. Я высказывал свое мнение
 - никогда
 - иногда
 - часто
3. Я выслушивал точку зрения других учеников в моей группе
 - никогда
 - иногда
 - часто

4. Я коментировав висказывания других учеников в моей группе
 - никогда
 - иногда
 - часто
5. Я привлекал других членов моей группы к участию в обсуждении
 - икогда
 - иногда
 - часто
6. Я выполнял ту роль, которую мне поручил учитель или группа
 - никогда
 - иногда
 - часто
7. В работе группы мне больше всего понравилось: _____
8. Самым трудным в работе этой группы было: _____
9. Моя цель на следующую групповую работу: _____

Після заповнення таблиці учень робить висновки про свою роль у групі. При необхідності визначає мету на наступний етап роботи.

Постановка питань з відкритими відповідями — ефективний спосіб спонукання учнів до роздумів про планування й організацію власного навчання, про виправлення помилок, про те, які дії потрібно зробити, щоб внести зміни у хід роботи.

Питання допоможуть зрозуміти, наскільки важливо навчитися самому оцінювати свою роботу та роботу інших.

Особливу увагу необхідно приділяти розвитку навичок спільної роботи (роботи у групі, у парах тощо).

Вопросы, которые помогают планировать деятельность	Вопросы, которые помогают в деятельности	Вопросы, которые помогают анализировать результаты
<ul style="list-style-type: none"> • Какие знания, навыки, качества нужны современному ученику, чтобы справиться с учебой? • Что ты уже знаешь по теме/разделу, который ты изучаешь? Что бы ты хотел ещё узнать? • Нужно ли планировать, какие знания ты получишь, выполнив проект? 	<ul style="list-style-type: none"> • Какие упражнения являются для тебя простыми, а какие вызывают затруднения? Почему? • Что помогает тебе понять смысл упражнения/ задания? • Всегда ли у тебя получается выполнять упражнение от начала до конца самому? 	<ul style="list-style-type: none"> • Если бы тебе предложили самому оценить результаты твоей работы, с чего бы ты начал? • Удалась ли групповая работа? Какие роли ты выполнял в группе? • Всегда ли ты знаешь, что было причиной твоей успешности или неуспешности при решении учебной задачи?

<ul style="list-style-type: none"> • Важна ли последовательность действий, которые мы выполняем, решая проблему? • С чего ты начнёшь работу над учебным заданием? • Что помогает тебе планировать: составление схемы, ведение дневника, что-то другое? • Как ты будешь организовывать свою собственную работу? 	<ul style="list-style-type: none"> • Почему важен алгоритм, последовательность действий при выполнении задания? • Какими источниками информации ты будешь пользоваться при поиске ответов на вопросы? • Где ты можешь получить ответы на возникшие вопросы? • К кому обратишься за помощью? • Почему важно общаться с другими учениками и обсуждать проблемы? 	<ul style="list-style-type: none"> • Что было самым интересным? • Что осталось непонятным? • С какими трудностями ты столкнулся, выполняя задание? Удалось ли их преодолеть? • Что бы ты изменил(а) в своих действиях, если бы тебе представилась возможность выполнить эту работу еще раз? • Каковы твои личные открытия при выполнении работы?
--	--	---

Цікавою і корисною формою оцінювання є **портфоліо**. Портфоліо — це зібрані з певною метою роботи учня, які будуть демонструвати процес його розвитку, досягнення по предмету. Портфоліо може відображати як формуюче, так і підсумкове оцінювання й бути представлено в різних формах: робоче портфоліо, до якого включаються як слабкі, так і сильні роботи, робочі матеріали уроків (листи групової роботи, мозкового штурму); портфоліо процесу, в якому фіксується рефлексія учнів (листки самоаналізу, самооцінки, роботи з внесеними правками тощо); демонстраційне портфоліо, яке включає в себе кращі роботи учня, відібрані за допомогою вчителя і впливають на сумативне оцінювання.

Для цього вчитель повинен разом з учнями визначити мету цього портфоліо та його місце у навчальному процесі, критерії його оцінювання. Етап планування дуже важливий для успішної роботи над портфоліо.

При складанні портфоліо можуть бути поставлені такі завдання:

- заохочення самостійного навчання;
- розширення уявлення учнів по досліджуваного матеріалу;
- демонстрацію прогресу у навчанні;
- аналіз рівня творчої складової у процесі навчання;
- розвиток навичок самооцінювання.

Таким чином, формуюче оцінювання відображає іншу модель відносин всередині процесу навчання, яка лежить в основі компетентнісного освіти. Ця модель передбачає, що контроль й оцінка діяльності нерозривно пов'язані з мотивацією до навчання, в основі якої лежать насамперед особистісні цінності учня, його цілі, інтереси, його здатність до самостійного прийняття рішень.

Формуюче оцінювання дозволяє аналізувати в сукупності як когнітивні, так і вольові й емоційні елементи діяльності, що в цілому позитивно впливає

на мотивацію навчання та його ефективність. Воно безпосередньо пов'язане з новим осмисленням навчального процесу, в якому учень поряд з учителем стає активним суб'єктом навчання та передбачає відмову від жорсткої звітності й розвиток нової оціночної практики.

Актуалізація формуючого оцінювання в школах України має свої труднощі, які пояснюються насамперед необхідністю зміни традиційних підходів до оцінювання, осмислення місця та ролі формуючої оцінки в процесі контролю навчальних досягнень учнів, розробкою ефективних форм її реалізації, переформатуванням навчального процесу в напрямку форм навчання, які активізують самостійну діяльність учнів та принципи співпраці в навчальному колективі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Логвина И., Рождественская Л. Инструменты формирующего оценивания деятельности учителя-предметника: пособие для учителя / И. Логвина, Л. Рождественская.— Narva 2012.— 48с.
2. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие / М. А. Пинская.— М.: Логос, 2010.— 264 с.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен — М.: Когито-Центр, 2002.— 396 с.

О. Л. ФІДКЕВИЧ

**КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ
В ШКОЛАХ УКРАЇНИ:
КОНСТРУЮВАННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ**

Сучасне світове суспільство характеризується наявністю розгалуженої індустрії знань, активним використанням інноваційних технологій, що забезпечують розвиток високопродуктивної промисловості, конкуренції у всіх видах економічної та іншої діяльності. Найважливішим фактором розвитку суспільства стає людський капітал — професіонали, високоосвічені люди, здатні діяти адекватно викликам сучасності, ефективно реалізовувати свій інтелектуальний здобуток в умовах, що постійно змінюються. За думкою Дж. Равена: «Сучасне суспільство потребує людей, які готові працювати, коли це необхідно, проявляють високу адаптивність, готові до нових завдань і нововведень, особисто зацікавлені в підвищенні ефективності праці, в перспективному плануванні і в наявності планів на майбутнє, а також готові брати на себе особисту відповідальність і виправляти помилки» [1].

Означені вимоги обумовлюють і структуру сучасної компетентісно орієнтованої освітньої моделі, основні характеристики якої представлені як у роботах зарубіжних, так і вітчизняних науковців: Н. Хомського, Р. Уайта, Дж. Равена, Ж. Делора.; В. О. Болотова, І. А. Зимньої, А. В. Хуторського, Д. Б. Ельконіна, Ю. Г. Татура, М. Б. Челишкової, Н. В. Кузьміної; Т. М. Байбари, Н. М. Бібік, В. Г. Кременя, О. І. Локшиної, О. Я. Савченко та ін. У працях цих науковців відзначається, що головна ідея компетентісного підходу ґрунтується на положенні, яке утверджує взаємозв'язок успіху людини та її здатності самостійно вирішувати проблеми, що постають перед нею впродовж життя, здатності ефективно актуалізувати особистісні ресурси та розробляти шляхи досягнення поставлених цілей. Саме тому реалізація компетентісного підходу у навчальних закладах має враховувати особистісні інтереси учнів і забезпечувати насамперед розвиток ключових компетентностей. У той же час компетентісний підхід не заперечує значення знань, але увага у навчальному процесі переноситься на можливість їх ефективного використання, посилюється дослідницька та практична спрямованість діяльності учнів; змінюється і система роботи вчителя, яка передбачає активне впровадження компетентісно орієнтованих завдань (надалі у тексті — КОЗ).

Теоретичним підґрунтям запровадження КОЗ є перш за все розробки Б. Блума, його таксономія навчальних цілей. У 2001 році Л. Андерсон і Д. Красвол розгорнули дослідження Б. Блума, склавши більш детальний опис мислительних операцій, що уміщує кожен рівень. Роботи Б. Блума,

Л. Андерсона і Д. Красвола стали поштовхом до активного розвитку компетентісно орієнтованого навчання та використання КОЗ.

Поняття «компетентісно орієнтоване завдання» є досить новим у вітчизняній педагогіці. Саме тому існує проблема, пов'язана з недостатньою розробленістю технології конструювання такого роду завдань, необхідністю чіткого розуміння їх місця, значення та шляхів впровадження в шкільну практику.

У контексті сучасної компетентісної парадигми навчальна діяльність багатьма науковцями осмислюється як система ситуативних проблемних завдань. При цьому наголошується, що виконання навчального завдання передбачає розуміння його кінцевої мети і призначення. Це створює мотивацію як до ефективного виконання конкретного завдання, так і до навчальної діяльності в цілому.

В. А. Болотов, В. В. Серіков визначають компетентісно орієнтоване завдання як завдання, що має на меті перш за все розвиток здатності учнів ефективно діяти за межами ситуацій, тем, що розглядаються в навчальному процесі [2].

А. В. Хуторської, Л. Н. Хуторська розглядають КОЗ як «модель життєвої ситуації, яка конструюється у відповідності до цілі навчання, що проектується» [3; с. 120]; їх застосування у якості елементів проектування компетентісно орієнтованого навчання сприяє цілеспрямованій організації формування компетентісного досвіду учня.

І. О. Зимня аналізує процес навчання в цілому і процес навчання нерідної мови зокрема як процес вирішення навчальних завдань, які базуються на проблемних ситуаціях. У її концепції проблемного навчання пропонується класифікація проблемних ситуацій і проблемних задач. Найвищим рівнем актуалізації проблемності науковець вважає ситуацію, коли учень сам визначає проблему, вирішує її та контролює процес її вирішення. Важливим аспектом досліджень І. О. Зимньої є висновок, що проблемні завдання дають можливість співвідносити цілі всіх змістових ліній навчання у контексті мовних курсів [4].

Н. Ф. Єфремова розглядає КОЗ як діяльнісне завдання, яке дозволяє розвивати універсальні загальнонавчальні компетентності, вимагає застосування накопичених знань у практичній діяльності для вирішення конкретної навчальної проблеми [5]. Підґрунтям для виконання таких завдань є предметні вміння, вміння працювати з інформацією, дослідницькі (або методологічні) вміння, комунікативні вміння.

О. О. Шехонін [6] відзначає, що КОЗ мають свою особливу структуру, кожний елемент якої націлений на організацію діяльності учнів, а не на відтворення ними навчальної інформації.

Н. Р. Ахмадуліна і Н. Р. Валіахметова [7] вважають, що компетентісно-орієнтовані завдання не просто мають практичну зорієнтованість, вони чітко моделюють стандартні або нестандартні життєві і професійні ситуації і потребують від учнів самостійної пізнавальної діяльності. Кінцевим результатом такого завдання має бути матеріальний або інтелектуальний продукт.

У роботах Н. М. Байбари [8], Т. М. Бібік [9], М. С. Вашуленка [10], І. П. Гудзик [11], О. Я. Савченко [12] багато уваги приділено методичним аспектам

реалізації компетентісного підходу в освіті. Зокрема, в роботах І. П. Гудзик наголошується на тому, що на уроках мовних курсів використання компетентісно орієнтованих завдань має поєднуватися з завданнями розвитку всіх основних видів мовленнєвої діяльності учнів. Навчальні ситуації включені в повсякденне життя дитини, його діяльність і також є основою для проектування компетентісно орієнтованих завдань. Саме І. П. Гудзик було розроблено систему предметних КОЗ для курсу навчання російської мови. Теоретичні засади її праць є вагомим підґрунтям для розвитку методики навчання мов національних меншин в Україні.

Ураховуючи наукові розробки щодо сутності КОЗ та шляхів їх використання в шкільній практиці визначаємо компетентісно орієнтоване завдання як інтегративну дидактичну одиницю, що вміщує в собі зміст, технології навчання і оцінювання якості навчальних досягнень учнів та забезпечує розвиток як предметних, так і ключових компетентностей у навчальному процесі. Саме у такій якості КОЗ аналізувались у ході дослідження в експериментальних школах.

Розглянемо основні характеристики КОЗ. Однією з їх основних рис є технологічність, яка передбачає наявність чіткої структури (стимул, формулювання завдання, джерело інформації, модельна відповідь). Кожен з цих елементів має свою мету.

Стимул занурює в контекст завдання і мотивує на його виконання, Він має ґрунтуватися на життєво важливих або цікавих для учня ситуаціях і за обсягом бути не більше трьох-чотирьох речень.

Дослідження проблеми використання КОЗ у шкільній практиці на уроках мовних курсів, зокрема, російської мови, яке проводилось у 5-х класах експериментальних шкіл міста Києва, довело, що вибір стимулу (тексту, що дозволяє з'єднати життєву проблемну ситуацію і необхідність отримання певних знань для вирішення даної ситуації) є досить складним етапом у конструюванні КОЗ. Серед найбільш поширених помилок — використання надто спрощених, штучних ситуацій, далеких від життєвого досвіду учнів; постановка проблем, які емоційно не мотивують учня до виконання завдання. В роботі з вчителями-експериментаторами на цьому етапі саме цим проблемам приділялась увага: аналізувались різні варіанти стимулів, перевірялась їх ефективність та вплив на мотивацію учнів.

На етапі *формулювання завдання* вчитель націлює учнів на дії, необхідні для його виконання. Чіткість, однозначність, співвіднесення з модельною відповіддю є основними вимогами до цього структурного елементу КОЗ. Створюючи завдання, вчитель корелює формулювання завдання з конкретно навчальною метою. Саме тому в ході експерименту вчителям був запропонований конструктор завдань, підґрунтям якого є таксономія навчальних цілей Б. Блума в модифікації Л. Андерсона і Д. Красвола [13], [14]. В конструкторікожна категорія навчальних цілей розкривається через систему певних дій учня, які виконуються через завдання, що формулюються за допомогою дієслів для проектування завдань.

Категорії навчальних цілей	Діяльність учнів	Дієслова для конструювання завдань
Знання	запам'ятовування і відтворення вивченого матеріалу	назвіть, розкажіть, укажіть, виберіть, опишіть тощо
Розуміння	опанування і готовність до перетворення матеріалу	поясніть, роз'ясніть, знайдіть, визначте, змініть, доберіть приклади, побудуйте тощо
Використання	використання отриманих знань у нових ситуаціях	використайте, виконайте завдання за допомогою..., розширте, складіть, розробіть, сплануйте дії у відповідності до... тощо
Аналіз	розподіл інформації на складові частини, встановлення взаємозв'язків	проаналізуйте, порівняйте, установіть зв'язок, розрізніть, розподіліть тощо
Оцінка	Оцінювання інформації згідно визначених критеріїв	висловіть свою думку, дайте оцінку, прорецензуйте, аргументуйте свою думку, надайте докази тощо
Креативність	Створення на основі отриманих знань нового продукту	створіть, перетворіть (текст в таблицю, схему), запропонуйте свій варіант, переформатуйте, систематизуйте, підготуйте доповідь, напишіть есе тощо

На основі цього конструктора вчителі-експериментатори на уроках навчання мов національних меншин, визначених для експерименту, розробляли формулювання конкретних завдань відповідно до категорій навчальних цілей. Наприклад:

Знання. Назвіть основні характеристики складного речення. Пригадайте і запишіть схему аналізу складного речення. Розкажіть про типи мовлення. Сформулюйте правило про використання тире у простих реченнях, наведіть приклади до цього правила. Прочитайте самостійно правило і розкажіть його однокласнику.

Розуміння. Поясніть використання розділових знаків у реченні. Доберіть приклади до теоретичного матеріалу. Роз'ясніть однокласнику, чому у кінці речення стоїть знак оклику. Знайдіть у тексті складнопідрядні речення. Визначте корінь у споріднених словах. Побудуйте речення з однорідними членами.

Використання Розширте текст власними прикладами. Складіть список книг за алфавітом. Визначте принцип, за яким слова були поділені на три групи. Використайте прислів'я про мову у вашому есе. Виконайте завдання за допомогою наданого алгоритму. Сплануйте свої дії відповідно до плану творчого проекту класу.

Аналіз. Проаналізуйте текст з точки зору його відповідності художньому стилю. Найдіть в тексті ознаки, які характеризують його як текст публіцистичного стилю. Розподіліть слова на групи за засобом перевірки. На основі

власних спостережень зробіть висновок, щодо розділових знаків у складному реченні. Порівняйте точки зору учасників дискусії і виберіть ту, яка близька особисто вам. Установіть зв'язок між наданими групами слів.

Оцінка. Оцініть та обґрунтуйте значущість роботи вашого однокласника у спільному проєкті. Надайте пропозиції щодо удосконалення тексту. Аргументуйте свої пропозиції. Запропонуйте критерії оцінки творчих проєктів ваших однокласників з певної теми. Оцініть можливості та ресурси вашої творчої групи для участі в конкурсі. .

Креативність. Систематизуйте надані етикетні слова у відповідності до мовленнєвих ситуацій. Запропонуйте принципи ведення дискусії, які дозволять уникнути особистісного конфлікту між його учасниками. Запропонуйте однокласнику план роботи з виконання спільного проєкту. Напишіть казку про розділові знаки. Складіть сценарій тематичного заходу до Дня слов'янської писемності. Викладіть у формі есе свою точку зору.

Для успішного виконання завдання також важливо надати учням *джерело інформації*, яке вміщуватиме необхідні дані для роботи з ним або вказівку на спосіб їх отримання. Джерело інформації може бути представлено у вигляді алгоритму, інструкції, розгорнутого тексту. У тексті джерела можна використовувати надлишковий матеріал, з якого потрібновибратинеобхідну інформацію для виконання завдання.

Основні помилки при конструюванні цього етапу — використання занадто складних алгоритмів, нечітких інструкцій щодо виконання завдання, нецікавих несучасних текстів, які не співвідносяться з життєвим досвідом учнів;. Вчитель повинен мати на увазі, що цей структурний елемент КОЗ окрім надання інформації також виконує мотиваційну функцію.

Для оцінювання КОЗ існують специфічні інструменти перевірки: ключі(для тестових завдань закритого типу), модельні відповіді, тобто зразки відповіді, бланки для оцінювання групової роботи.. Саме ці форми надають можливість учням для самоперевірки та взаємоперевірки. Наведемо приклад використання цих структурних елементів КОЗ у їх взаємодії:

Стимул	Умеете ли вы пользоваться словарем?
Формулировка задания	Найдите слова <i>монолог, диалог</i> в толковом словаре. Объясните их значение, следуя инструкции. Запишите значения слов в тетрадь.
Источник информации	Толковый словарь Алгоритм работы со словарем: 1. Определи, с какой буквы начинается слово. 2. Найди страницу с необходимой буквой в словаре. 3. Обрати внимание на следующие две буквы. 4. Найди нужное слово.
Модельный ответ	Монолог — Речь одного человека, обращенная к самому себе, к зрителям, слушателям. Диалог — Разговор между двумя или несколькими лицами.

Практика показала, що ефективність використання КОЗ підвищується, якщо вони виконуються у парах чи групах. Наприклад:

Стимул	Ученики вашего класса не всегда ладят между собой. Помогите ребятам улучшить их взаимоотношения.
Формулировка задания	Прочитайте правила поведения, которые были составлены, русским ученым М. Ломоносовым в 1758 г. для учеников Академической гимназии. Обсудите, интересны ли они для современных учеников. Используя советы Ломоносова, составьте свои правила для одноклассников, которые бы помогли им в общении.
Источник информации	1. Избегайте ссор и драк. 2. Не попрекайте других природными недостатками и не злобствуйте. 3. Гордостью и грубостью никого не огорчайте. 4. Остерегайтесь хвастовства, лжи, которые часто скрывают злые дела.
Форма предъявления (модельный ответ)	Запишите правила в тетради.

На уроках мовних курсів мета використання компетентнісноорієнтованих завдань співвідноситься із завданням розвитку всіх основних видів мовленнєвої діяльності учнів, тому в якості стимулу, джерела інформації часто виступають тексти, які треба послухати або прочитати, щоб зрозуміти їх зміст, на підґрунті якого і буде формуватися КОЗ. Стимул і джерело інформації в таких випадках можуть співпадати.

Стимул, источник информации. Послушайте текст, подготовьтесь к обсуждению ситуации, описанной в нём.

Вероника ехала в автобусе. У нее было хорошее настроение. Она вертелась на сиденье, болтала ногами. Затем достала из портфеля шоколад и начала его есть. Женщина, которая сидела рядом, боялась, что Вероника испачкает её светлое пальто, и попросила девочку сидеть спокойно. Вероника громко и отчетливо сказала: «Пожалуйста». Потом она обиженно отвернулась и стала смотреть в окно.

Формулировка задания. Обсудите в группе. Можно ли «пожалуйста» Вероники назвать вежливым? Поняла ли девочка просьбу женщины? Проанализируйте интонацию ответа Вероники. Была ли она уместной? Чтобы вы посоветовали Веронике?

Форма предъявления ответа. Ответ на последний вопрос запишите в тетради.

Компетентнісно орієнтовані завдання, спрямовані на розвиток комунікативної компетентності, повинні ґрунтуватися на конкретній, цікавій школярам ситуації. Наприклад:

Стимул. Ваш однокласник считает, что не стоит тратить время на чтение книг. Вы хотите убедить его в обратном.

Формулировка задания. Прочитайте утверждения о пользе книг и чтения, предлагаемые Шведской академией детской книги. Какие из предложенных тезисов вы считаете самыми важными? Предложите свои тезисы о пользе книг и чтения, которые станут основой вашей беседы с одноклассником. Запишите их.

Текст-источник информации.

Книга — это развлечение и приключение. Она способна заставить нас плакать и смеяться.

Книга может утешить и подсказать выход из трудной ситуации.

Книга пробуждает нашу фантазию и учит нас мыслить образами.

Книга открывает нам, что все люди разные, что на один вопрос может быть несколько ответов.

Книга рождает у нас новые вопросы, над которыми стоит задуматься.

Из книг мы узнаем о новых странах, кто, где и как живет, о природе, технике, истории — обо всем на свете, что нас интересует.

Книга побуждает нас задуматься над тем, что верно, а что ошибочно, что хорошо, а что плохо.

Форма предъявления ответа. Запись в тетради.

Часто під життєвою ситуацією, на підґрунті якої конструюють КОЗ, розуміють тільки ситуацію поза межами навчального процесу. Проте навчальна діяльність є важливою складовою життя школярів. Так вони із задоволенням виконують завдання за редагування творів своїх однолітків, активно беруть участь у їх обговоренні. Наведемо приклад такого завдання.

Стимул. Ваш друг попросил почитать его сочинение и дать советы по его улучшению.

Формулировка задания. Прочитайте сочинение и ответьте на вопросы, которые помогут вам усовершенствовать сочинение друга. Запишите предложения, которые вы перестроили.

Источник информации.

Как у меня появился друг

Мы с Артёмом познакомились на почве роликов.

В начале лета я увидел незнакомого мальчишку, который здорово гонял на роликах по нашему двору. Вот бы так научиться! Я на своих ездить стеснялся. Мне казалось, что это просто, а оказалось совсем даже и не просто. Я и забросил ролики. А тут решил: «Этот новенький научился, значит и я смогу. Лишь бы только надо мной не смеялись, как падать буду».

Одел наколенники и пошёл во двор. Самое трудное — удержать равновесие. Вместо того чтобы быстро ехать, ползу еле-еле. Тут подъезжает ко мне незнакомый этот хлопец, лихо так тормозит и говорит: «Давай помогу!». Показал, как отталкиваться, как наклоняться, поворачивать, тормозить. Говорит: «Меня зовут Артём. Мы недавно переехали. А тебя как?». Познакомились, покатались, потом сели на лавочку отдохнуть.

Через місяця уже непогано катался, а с Артёмом ми стали не разлей водой с помощью роликов. Теперь удивляемся, как это раньше друг без друга обходились. Так я нашёл настоящего друга.

Как бы вы перестроили первое предложение?

Вопросы.

Вспомните, в каких случаях следует употреблять глагол *одел*, а когда — *надел*. Правильно ли употребил это слово автор сочинения?

Что означает выражение *не разлей вода*? Правильно ли оно употреблено в сочинении?

К месту ли использовал автор сочинения слово *хлопец*? Почему вы так думаете?

Форма предъявления ответа.

Запишите в тетради предложения, которые вы перестроили.

У якостіджерелаінформації в КОЗ часто використовують схеми, таблиці, алгоритми. Наприклад:

Стимул. Вам необхідно підготуватися к сообщению «Второстепенные члены предложения и их признаки» и на основе текста упражнения привести примеры.

Познакомьтесь с алгоритмом. Проанализируйте с его помощью второстепенные члены из выделенного предложения упражнения № 77, Используя их в качестве примеров, расскажите о признаках второстепенных членов.

Алгоритм

1. Определите, от какого члена предложения зависит этот второстепенный член.

2. Задайте вопрос к второстепенному члену.

3. Выясните, что обозначает второстепенный член.

4. Определите, какой частью речи этот второстепенный член выражен.

Форма предъявления ответа. Устное сообщение.

Компетентісно орієнтованим завданням притаманні особливі форми представлення: схеми, таблиці, створені блоки (кластери) за інформацією певної теми, проблеми; підготовлені за алгоритмом тестові завдання за алгоритмом; розроблені ситуативні завдання, кросворди з певної теми; статті, нариси, есе, твори, реферати; доповіді, виступи; дослідження, спостереження тощо. Це дозволяє суттєво розширити дидактичний інструментарій учителя, зробити навчальний процес цікавішим для учнів та ефективнішим за результатами.

Стимул. Вам пропонуються теми для сочинень: «Как я путешествовал», «Как я познакомился со своим другом», «Как мы ходили в поход», «Как у меня появился четвероногий друг», «Как я научилась плавать (ездить на велосипеде, решать уравнения, шить мягкие игрушки)». Можете предложить и свою тему, интересную для вас.

Формулировка задания. Выберите одну из тем и напишите сочинение, руководствуясь инструкцией «Как работать над сочинением»

Источник информации.

Как работать над сочинением

1. Обдумайте тему сочинения, определите, о чём вы будете писать.
2. Определите тип речи и стиль сочинения.
3. Сформулируйте основную мысль будущего сочинения.
4. Составьте план.
5. Пользуясь черновиком, напишите рабочий вариант сочинения. Внимательно прочитайте написанное.
6. Подумайте, удалось ли вам раскрыть тему и основную мысль. Проследите, чтобы между вступлением, главная часть и вывод были связаны между собой.
7. При необходимости дополните текст сочинения или зачеркните то, что оказалось в нём лишним.
8. Убедитесь, что работа выполнена грамотно. При необходимости внесите исправления.

Форма предъявления. Черновой вариант сочинения в тетради.

Роботу над творами, есе необхідно проводити у декілька етапів з урахуванням їх обговорення у класі. Пропонуємо формулювання завдань на проміжних етапах.

№ 1. Прочитайте своё сочинение в классе. Какие замечания сделали вам одноклассники? Какие из них вы считаете возможным учесть, а какие нет и почему? Помните, что критику нужно выслушивать вежливо и не перебивать собеседника.

№ 2. Поработайте над сочинением, написанным в классе. Учтите замечания, которые были сделаны одноклассникам и лично вам. Проверьте, нет ли в сочинении ошибок, и перепишите его начисто.

№ 3. Поработайте над текстом, составленным в классе: уберите повторы, проверьте, как связаны предложения в тексте, правильно ли он разбит на абзацы, проверьте написание трудных слов по словарю и перепишите сочинение начисто.

Одним із видів компетентісно орієнтованих завдань є тести. Тести економічні за часом виконання, зручні для використання в процесі навчання. Вони сприяють розвитку навичок самостійної роботи та адекватного самооцінювання.

На сучасному етапі розвитку шкільної освіти в Україні тестування стало важливою складовою системи не тільки контролю навчальних досягнень учнів, але й розвитку як предметних, так і ключових компетентностей. Тестові завдання активно використовуються і в курсі російської мови. Однак, якщо питання про доцільність використання тестів вже не піднімаються, то проблема необхідності їх вдосконалення залишається.

Проведене в ході експерименту анкетування показало, що вчителі користуються не тільки готовими матеріалами, а й самі активно складають тести.

Однак і в першому, і в другому випадку авторам не завжди вдається відійти від формального підходу до тестування, що призводить до створення тестів, які перевіряють лише конкретні знання, в той же час вимірювання та розвиток ключових компетентностей залишається за межами такого тестування. Популярними у шкільній практиці є також тести з перевірки орфографічних навичок. Проте такі тести не дають об'єктивних показників.

Існуючі критерії оцінювання, які корелюють з вимогами до формування тестів, з одного боку, нормативно впорядковують процес створення тестів, з іншого боку, стримують їх розвиток. Так, наприклад, у видаваних в Україні тестових матеріалах для контролю навчальних досягнень учнів з російської мови, в тестах для ЗНО недостатньо ситуативних, проблемних практико-орієнтованих завдань, що дають можливість перевірити рівень розвитку ключових компетентностей учнів. Саме тому у ході експерименту було запропоновано тести, які були спрямовані на розвиток та вимірювання як предметних, так і ключових компетентностей: тестування недоцільно використовувати для визначення рівня орфографічної підготовки, так як воно не дає об'єктивних показників. Учні при виконанні тесту запам'ятовують частина слова, в яку необхідно вставити пропущену букву. Але на уроках вони пишуть слова, пропозиції, тексти, тобто поле запам'ятовування ширше і учні допускають більше помилок. Навчання орфографії пов'язано з такими психологічними процесами, як увага, пам'ять, і іншими. У тесті пропущена літера «дає сигнал» учням, що необхідно бути уважним, треба подумати, тобто знімає проблему виявлення. У диктанті учні самі повинні бачити орфограми. Таким чином, використання тестування при вивченні граматичних тем сприяє вдосконаленню граматичних понять. При вивченні орфографії тестування лише дає можливість діагностувати орфографічні помилки, але не забезпечує результативності орфографічною підготовки.

При цьому ставилося завдання істотно не ускладнити тести та не збільшити час на їх виконання. Особливістю цих тестових матеріалів є актуалізація принципу практичної спрямованості навчання, урахування значимості використовуваного матеріалу для вирішення прагматичних завдань користування мовою. Вони можуть використовуватися як у якості завдань для підсумкового контролю, так і для формуючого оцінювання. Приклади цих тестових матеріалів наведено в додаткових матеріалах до розділу.

Висновки. Проведені дослідження показали, що проблему впровадження компетентісно орієнтованих завдань необхідно розглядати в контексті процесу оновлення змісту освіти, технологій навчання.

Створюючи КОЗ, учитель повинен чітко планувати цілі кожного його етапу, урахувати наявність знань, умінь та додаткових ресурсів у учнів для його виконання, відповідність навчального матеріалу психолого-віковим запитам школярів,

Звернення до КОЗ має бути системним, тому що ефективність роботи з ними значно підвищується, якщо вчитель планомірно використовує їх, змінюючи організацію роботи з учнями в цілому.

Важливою умовою ефективності КОЗ є дотримання під час їх конструювання принципів, на яких вони базуються. Це, перш за все, проблемність, ситуативність, практична зорієнтованість, стимулювання самостійних рішень і дій.

Компетентісно орієнтовані завдання є структурними елементами нової моделі процесу навчання, в основі якого знаходяться особистісні цінності школярів, їх інтереси, здатність до самостійного прийняття рішень. Працюючи над завданням, учень сам визначає проблему, контролює процес її вирішення, а вчитель виконує функції організатора, консультанта, що супроводжує самостійну роботу учнів. Ця модель, значно підвищує мотивацію діяльності учнів, що сприяє покращенню результатів навчання в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен — М.: Когито-центр, 2002. — С. 12.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.
3. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Орлова. — Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. — Вып. 1. — С. 117–137.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. — 42 с. 5.
5. Ефремова, Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в образовании. / Н. Ф. Ефремова. — Ростов-на-Дону: Аркол, 2009. — 228 с.
6. Шехонин А. А. и др. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков, И. В. Клещева и др. — СПб.: НИУ ИТМО, 2014. — 98 с.
7. Ахмадуллина Р. М., Валиахметова Н. Р. Конструирование компетентностно-ориентированных заданий в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов / Р. М. Ахмадуллина, Н. Р. Валиахметова // Образование и саморазвитие. — 2012. — Т. 4. — № 32. — С. 49–54.
8. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичні засади / Т. М. Байбара // Початкова школа. — 2010. — № 8. — С. 46–50.
9. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз використання / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — С. 45–50.
10. Вашуленко М. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів / М. Вашуленко // Початкова школа. — 2009. — № 1. — С. 16–20.
11. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. Ф. Гудзик. — Черновцы: Изд. дом «Букрек», 2007. — 496 с.
12. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2005. — С. 34–52.
13. Krathwohl, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview / David R. Krathwohl // Theory into Practice. — 2002. — Vol. 41. — № 4. — P. 212–218.
14. Cochran D. The New Bloom's Taxonomy [Електронний ресурс] / David Cochran / Develop Higher Thinking Skills with Creativity Tools. — Режим доступу: http://creativeeducator.tech4learning.com/v02/articles/The_New_Blooms (03.01.15)

Додаткові матеріали.

Тестовые задания по теме: «Фонетика. Графика. Орфоэпия. Орфография» (для 5 класса).

1. В каком ряду изменятся значения всех слов, если произнести вместо первого глухого звука парный ему звонкий?

- А крот, том, шаг
- Б слой, шар, кость
- В точка, кора, каша

Ответ _____

Запишите слова из ответа, а рядом — слова с парным звонким.

2. Вы проверяете текст на мониторе компьютера, неожиданно отключилась проверка орфографии. Укажите ряд со словами, в которых допущена ошибка.

- А кровь, любовь, плащ
- Б голуб, секретар, степ
- В ключ, багаж, матч

Ответ _____

Запишите слова из ответа, исправив ошибки.

3. Укажите ряд со словом, в котором буква **в** произносится как звук [ф]?

- А взаимно, повязка, втроём
- Б варенье, въезд, вьюн
- В зависть, взгляды, увял.

Ответ _____

Разгадайте шараду. Запишите полученную пару слов.

С глухим согласным наливаюсь в поле,

Со звонким — сам звеню я в хоре.

4. Укажите ряд, в котором допущена ошибка в выборе мягкого или твёрдого знаков.

- А льёшь, обезьяна, бюю
- Б съешь, въезд, мышь
- В пью, вьюга, вещью

Ответ _____

Запишите предложения, поставив слова в скобках в нужную форму.

Громко звучало (птица) пение. (Ночь) их голоса смолкли.

5. Укажите ряд, в котором во всех словах согласный в корне не произносится.

- А здравствуйте, честный, весточка
- Б конечно, гигантский, ровесник
- В поздний, местный, радостный

Ответ _____

Ваш одноклассник утверждает, что звук [ц] обозначается только буквой ц. Докажите ему, что он ошибается. Выпишите из предложения слово, в котором звук [ц] передан другими буквами.

Огромная птица исчезла, но рано было радоваться: нас ждали новые испытания.

6. Слово, зашифрованное в ребусе, состоит из 4 слогов. Слова какого ряда могут быть ответами ребуса?

- А придорожный, выбрала, заморский
- Б весеннего, подорожник, пробежала

В великан, отросток, успешный

Ответ _____

Разгадайте ребус и запишите ответ, разделив записанное слово для переноса.

*Первый слог — вороний крик,
Слоги второй и третий — на дне пруда,
А целое в музее найдёшь ты без труда.*

7. Укажите ряд со словами, в которых написание **о** или **ё** после шипящих в корне проверяется по словарю.

А шёл, шёлк, чёрточка

Б шорты, шоссе, шоколад

В жёлудь, жёсткий, чёлка

Ответ _____

Докажите графически, что в словах *шёпот*, *шёрстка*, *щёки* в корне пишется **ё**.

Состав слова. Словообразование.

1. В каком ряду все слова можно использовать как пример к схеме: *префикс, корень, суффикс, окончание*?

А вход, подъезд, примерный

Б богатый, повредить, немного

В посмотрела, пригородный, пригорок

Ответ _____

Соберите слово из таких частей:

1) префикс, как у слова *перелить*;

2) корень, как у слова *возить*;

3) суффикс, как у слова *ларчик*;

4) окончание, как у слова *дом*.

2. В каком ряду с помощью префикса *от-* все слова получают значение «удаление от чего-то»?

А дать, бежать, работать

Б нести, ползти, казаться

В прыгнуть, лететь, быть

Ответ _____

Замените каждое словосочетание таким глаголом, чтобы префикс *с-* обозначал «присоединение чего-либо».

Соедините а) с помощью клея; б) с помощью иголки; в) с помощью молотка.

3. В каком ряду допущена ошибка при подборе родственных слов?

А дело, сделать, поделка

Б красивый, красота, украсить

В гореть, гора, гористый

Ответ _____

Прочитайте текст. Найди «родственников» слова *вода*. Запишите эти слова.

Собрались у озера родственники Воды. Подводник с водицею беседуют. Водолаз с водопадом на солнышке греются. Водолей рыбку ловит. Водитель на гармошке наигрывает. Даже сам водяной пожаловал.

Вышла мудрая Вода на крыльцо и сразу чужака заметила. Велела ему идти в свою семью. Пошёл чужак, пригорюнился. Где ему родственников искать? Помогите ему.

4. Укажите ряд со словами, в которых ты найдёшь разницу в лексическом значении.

- А первый, первого, первому
- Б красота, красотка, красавец
- В дивные, дивный, дивного

Ответ _____

Прочитайте отрывок из стихотворения Агнии Барто. Распредели по двум группам однокоренные слова, затем — формы слова.

Погода снежная была,
И мне гулять охота,
Но вдруг снежком из-за угла
В меня швыряет кто-то!
Снег тает под воротником —
Я простужусь, пожалуй!
Швырнул мне в спину снежный ком
Какой-то глупый мальи!

5. Укажите ряд со словом, которое в украинском языке нельзя образовать с помощью суффикса —ар. (разницу —ар, —арь не учитывай).

- А писарь, дикарь, пекарь
- Б виноградарь, библиотекарь, аптекарь
- В секретарь, кобзарь, бондарь

Ответ _____

Запишите это слово по-украински.

Тестовые задания по теме «Лексикология. Лексикография»

1. Укажите верное толкование слова *абзац*, которое поможет тебе выполнить задание открытого теста.

- А отступ вправо в начале текста
- Б ачало текста
- В интервал между строками в тексте

Ответ _____

Отметьте абзацы в тексте, используя ответ.

День кончался, и приближались сумерки. Далекое солнце уходило за горизонт и бросало на землю свои последние лучи. Но вот замолкли птицы, только иногда раздаётся одинокий голосок птички. Скоро с большим трудом мы стали замечать очертания веток, потому что лучи вечернего солнца едва освещали лес. Вот над елочкой появилась первая звездочка. Ночь вступала в свои права.

2. Толкование какого слова неверно?

- А натюрморт — картина, которая изображает цветы, фрукты, рыбу, дичь.
- Б пейзажист — художник, который рисует людей
- В этюдник — папка для рисунков, этюдов

Ответ _____

Исправьте ошибку, записав слово из ответа с его верным толкованием.

3. Укажите ряд, во всех словосочетаниях которого выделенное слово употребляется в переносном значении.

- А **осенний** день, **осеннее** настроение

Б золотой голос, золотой характер

В сладкие речи, сладкий торт

Ответ _____

Вы хотите пожелать своим родственникам хорошего сна. Каким словом в переносном значении можно заменить слово *хороший* в этой ситуации? Используйте его в своём пожелании и запишите предложение.

4. Укажите ряд со словами, которые помогут тебе не повторить в тексте слово *произнести*.

А сказать, вымолвить

Б произвести, повести

В вынести, пронести

Ответ _____

Спишите предложение, выбрав из скобок наиболее точное слово.

Мы хотим (проехать, путешествовать, покататься) на лыжах.

5. Какая пара слов поможет описать предмет с противоположных сторон?

А чай (горячий — холодный)

Б хлеб (свежий — пшеничный)

В ветер (холодный — западный)

Ответ _____

Составьте предложение, включив в него указанные антонимы.

6. Укажите ряд, из слов которого можно составить пословицу.

А Без, куса, везде, хлеба.

Б Хлеб, покуда, вода, есть, да, всё, не беда.

В Хлеба, так и, в, тоска, светлой, горнице.

Ответ _____

Запишите полученную пословицу.

7. Фразеологизмы какого ряда не могут заменить друг друга?

А яблоку негде упасть — как сельдей в бочке

Б сломя голову — и след простыл

В глядеть в оба — держать ухо востро

Ответ _____

Вы находитесь на концерте популярного певца. В зале много людей. Какой фразеологизм из теста можно использовать для характеристики этой ситуации? Запишите предложение с выбранным фразеологизмом.

Тестовые задания по теме «Морфология»

1. Укажите строку с «лишними» словами.

А река, окно, дядя

Б мышь, вещь, рожь

В кино, мечта, луч

Ответ _____

На основании какой характеристики вы сделали выбор? Выпишите одно «лишнее» существительное и обозначьте эту характеристику.

2. Укажите ряд, из которого можно использовать прилагательное для отрицательной характеристики чего-либо.

А небольшой, нечаянный, необычный

- Б неприятный, неожиданный, невероятный
- В неженатый, невысокий, нездешний

Ответ _____

Составьте предложение с выбранным прилагательным.

3. В какой строке все глаголы помогут тебе рассказать о полном завершении работы над сочинением?

- А написал, цитировал, пересматривал
- Б выбирал, размышлял, доказал
- В описал, подобрал, составил.

Ответ _____

Вставьте глаголы в СМС для друга, чтобы сообщить о своей готовности к поездке.

Билеты я уже.... Рюкзак тоже...

4. Укажите строку, в которой ко всем выделенным глаголам вы сможете поставить вопрос *что делать?*

- А Он **учится**; **Надо учиться!**; Он будет **учиться**.
- Б Народ **радуется**. Раноразговариваться! Я хочу **радоваться**.
- В Дети не стали **обижаться**; Я не буду **обижаться**; Не надо **обижаться!**

Ответ _____

Вы нечаянно обидели друга. Напишите два предложения для электронного письма с извинением и просьбой забыть обиду. Один из глаголов должен быть в неопределённой форме.

5. В каком предложении допущена ошибка в употреблении местоимения?

- А Он не спускал с неё глаз.
- Б Я попросил у них совета
- В В жизни у его всё складывалось удачно.

Ответ _____

Запишите указанное предложение, исправив ошибку.

6. В каком предложении рассказывается о событии, которое произойдёт в будущем?

- А Царь Гвидон зовёт их в гости, их он кормит, и поит.
- Б А с пригорка вдруг полился разговорчивый ручей.
- В Зимним вечером придёт Новый год к нам в гости.

Ответ _____

Измените указанное предложение так, чтобы описанное событие происходило в прошлом. Запишите его.

7. Укажите ряд с предложением, в котором нетошибки в употреблении глагола.

- А Не бежите быстро.
- Б Лягте на пол.
- В Мы хотим играть со всеми ребятами

Ответ _____

Запишите предложения, исправив ошибки.

8. Укажите ряд со словами, в котором от всех слов можно образовать наречие.

- А весёлый, чуткий, хороший
- Б утренний, красивый, водный
- В травянистый, мелкий, стеклянный.

Ответ _____

Вы хотите объяснить другу значение фразеологизмов. Для этого замени каждый из фразеологизмов одним словом (наречием).

во всё горло _____

хоть пруд пруди _____

за тридевять земель _____

Синтаксис и пунктуация

1. Укажите ряд со словосочетанием, которое можно использовать как пример к схеме прилаг. + сущ.

А идти долго; лететь на самолёте; пикник на поляне

Б поливать деревья; сливовое варенье; повидло из яблок

В убедительно доказывать; мечтать о море; верить в мечту

Ответ _____

Покажите с помощью схемы главное и зависимое слово в словосочетании *быстро бежать*.

2. Укажите ряд, в котором одна из групп слов передаёт законченную мысль.

А первый в классе; быстро бегать; умный и красивый

Б умный мальчик; мальчики и девочки; девочка прыгала

В писать грамотно; знать правду; строгий взгляд

Ответ _____

Как с помощью одного слова превратить словосочетание *учиться хорошо* в предложение? Запишите полученное предложение.

3. С помощью какого предложения вы сможете рассказать о происходящем?

А Ребята бережно относятся к природе.

Б Всегда ли ты бережно относишься к природе?

В Не оставляйте мусор на лесных полянах.

Ответ _____

Задайте своему другу вопрос о спектакле, который он недавно посмотрел. Запишите его.

4. Укажите ряд, в котором красота осени описана с помощью сложного предложения.

А Осень смешала все свои краски, а затем нанесла их на небо, землю, лес.

Б Мы пришли в осенний лес, чтобы увидеть разноцветье листьев.

В Я видел листву не только золотую, но и алую, фиолетовую, коричневую.

Ответ _____

Вам нужно выразить мысль с помощью одного предложения. Составьте его, используя данные предложения.

Ветер дул с угрожающим шумом. Он проникал во все щели дома.

5. Укажите ряд с предложением, в котором одна часть подчиняется другой.

А Мы боялись опоздать, поэтому пришли заранее.

Б Солнцевошло, и вертушки деревьеввзажглись ярким светом.

В Ветер крепчал, но мы уверенно продвигались к цели.

Ответ _____

Вы опоздали в школу. Запишите объяснение с помощью сложноподчинённого предложения, в котором одна из частей раскрывает причину опоздания.

6. Из какой группы слов можно составить бессоюзное сложное предложение?

- А не ответил, я, растерялся, потому что.
- Б сверкнула, гром, за нею, прогремел, молния
- В Я, на, сделаю, уроки, когда прогулку, выйду.

Ответ _____

Запишите получившееся бессоюзное предложение.

7. В каком предложении придаточная часть раскрывает цель того, о чём говорится в главной части?

- А Я хочу найти верного друга, который бы понимал меня.
- Б Я понимаю, что друзья должны помогать в беде
- В Я пришёл к другу, чтобы помочь ему сделать уроки.

Ответ _____

Вы хотите убедить собеседника, что умеете дружить. Продолжи предложение так, чтобы придаточная часть объясняла причину, по которой с вами можно дружить.

Со мной можно дружить, потому что я ...

Тестовые задания по теме «

Общение и речь. Основные правила общения»

1. Какую пословицу вы можете использовать в сообщении о языке и речи?

- А Всяк кулик своё болото хвалит.
- Б Лучше синица в руке, чем журавль в небе.
- В Слово не воробей: вылетит — не поймаешь.

Ответ _____

Объясните смысл пословицы *Острое словечко ранит сердечко* одним предложением.

2. Какую пословицу можно использовать для характеристики хорошей речи?

- А Сказал, что небосвод низок, так и ходи согнувшись.
- Б Не в бровь, а в глаз.
- В Не ножа бойся — языка.

Ответ _____

О каком качестве речи говорится в выбранной вами пословице? Запишите ответ.

3. Какой совет поможет вам расположить к себе собеседника?

- А Резко критикуй позицию собеседника.
- Б Внимательно слушай собеседника.
- В Привлекай внимание собеседника громким смехом.

Ответ _____

Превратите один из «вредных» советов в «полезный». Запишите его.

4. Укажите предложение, в котором вежливо выражена просьба к однокласснику.

- А Быстро помоги мне!
- Б Помоги мне, пожалуйста.
- В Мог бы и помочь мне!

Ответ _____

Друг просит вас помочь решить задачу. Вы не можете немедленно выполнить его просьбу. Ответьте другу так, чтобы он не обиделся. Запишите свой ответ.

5. Какие слова неуместны в качестве обращений к мало знакомым людям?

- А красавица, милочка, женщина

Б Иван Иванович, господин Петровский, Татьяна

В ребята, дамы и господа, уважаемые слушатели

Ответ _____

Представьте, что адресат записки — ваш друг. Как изменится форма записки, её лексика? Запишите свой вариант.

Уважаемый Виктор Иванович!

Прошу разрешить мне сдать зачёт по индивидуальному графику, так как я отсутствовал в школе из-за болезни.

Ученик 8-А класса Иванов Юрий

6. Какой вопрос поможет вам вежливо выяснить, не обиделся ли ваш друг?

А А я в чём виноват?

Б Я тебя чем-то обидел?

В Что это за кислое выражение лица?

Ответ _____

Запишите свой вариант вопроса в предложенной ситуации.

7. Укажите форму ответа, с помощью которой вы сможете вежливо отказаться от приглашения.

А Мне это совсем не интересно.

Б Спасибо, может быть в другой раз.

В Ещё чего! Больше мне делать нечего.

Ответ _____

Одноклассник пригласил вас в кино (Пойдём сегодня в кино?). Ответьте: а) согласием; б) отказом. Запишите ответы, используя нужные в этих ситуациях этикетные формулы.

8. Укажите ряд с предложением, которое поможет вам не превратить спор в ссору.

А С тобой спорить без толку.

Б С кем тут спорить?

В Давай спокойно обсудим эту проблему.

Ответ _____

Запишите 2 предложения, цель которых — предотвратить превращение обсуждения в грубую ссору.

В. В. СНЕГІРЬОВА

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У КОНСТРУЮВАННІ ЗАВДАНЬ ДО ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Одним із найважливіших аспектів педагогічної діяльності є оцінювання здобутих результатів, в ході якого можна встановити успішність і ефективність навчального процесу. В умовах переорієнтування шкільної освіти на компетентнісну парадигму перед учителями постало завдання зміни традиційних підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів і розширення інструментарію оцінки. Педагог має опанувати методи і прийоми, що дають змогу оцінювати предметні, метапредметні й особистісні результати школяра на різних етапах навчального процесу. Причому, оцінка повинна стати засобом мотивації учня до досягнення високих освітніх результатів і особистісного розвитку. Ці завдання покликане розв'язати формувальне (внутрішнє) оцінювання.

Формувальне оцінювання — це «оцінювання для навчання» (М. Пінська); це механізм, що забезпечує вчителя інформацією, яка потрібна йому, щоб удосконалювати навчальний процес, знаходити найбільш ефективні методи, а також мотивувати учнів до навчання.

Основні відмінності формувального оцінювання від зовнішньогостандартизованого (сумарного):

- формувальне оцінювання націлене на визначення індивідуальних досягнень кожного учня, на виявлення прогалин в освоєнні ним певного шкільного предмета з метою заповнити їх з максимальною ефективністю і не передбачає порівняння результатів різних учнів;
- це скоріше не бальна, а словесна, описова система;
- учень отримує доступ до оцінювання: він розуміє, як (за якими критеріями) його оцінюють, і стає свідомим учасником процесу навчання;
- формувальне оцінювання забезпечує зворотний зв'язок: дає інформацію про те, чого учні навчилися, а також про те, як учитель реалізував поставлені навчальні цілі; але повною мірою можливості оцінювання реалізуються, якщо воно дає зворотний зв'язок учням;
- формувальне оцінювання спрямовує навчання: виконавши завдання, учні дізнаються про те, якого рівня вони досягли в якому напрямку їм потрібно рухатися далі.

Предметом такого оцінювання є певний рівень сформованості предметних і ключових компетентностей. Особливість компетентності як результату освіти полягає в тому, що вона в порівнянні з іншими освітніми результатами є інтегрованим результатом; дає змогу розв'язувати комплекс задач (на відміну від елемента функціональної грамотності); існує у формі діяльності, а не інформації про неї (на відміну від знання); удосконалюється не шляхом ав-

томатизації і перетворення в навичку, а шляхом інтеграції з іншими компетентностями; проявляється усвідомлено (на відміну від навички). Ключові компетентності як результат освіти стають основою для формування компетентності особистості, яка виявляється в готовності суб'єкта ефективно організовувати внутрішні і зовнішні ресурси для досягнення поставленої мети.

На практиці компетентності формуються через компетентісно орієнтовані завдання або застосування методу проектів. Докладніше зупинимося на сутності КОЗ та особливостей їх використання в навчальному процесі.

Компетентісно орієнтоване завдання визначають як інтегративну дидактичну одиницю, що включає зміст, технології навчання і оцінювання навчальних досягнень учнів та забезпечує розвиток як предметних, так і ключових компетентностей. Однією з його основних рис є технологічність, яка передбачає наявність чіткої структури (стимул, формулювання завдання, джерело інформації, модельна відповідь). Конструювання таких завдань підпорядковане певним вимогам: вони мають містити стимул, формулювання у вигляді задачі, джерело інформації для успішного виконання завдання і критерії оцінювання виконаного. Стержнем КОЗ, за переконанням багатьох дослідників, є проблемність їх, формулювання у вигляді задачі, оскільки задачі пробуджують в учнів прагнення до пізнання, пошуку нового, невідомого для себе і тим самим стимулюють мотиваційну сторону навчання.

У шкільній практиці склалася форма подачі компетентісно-орієнтованих завдань у вигляді таблиці, із зазначенням компетентності, що має сформуватися у ході виконання конкретного КОЗ, а також його складників: стимулу, формулювання, джерела інформації і критеріїв оцінки.

На наш погляд, пред'явлення завдань у такій формі є доцільним з метою контролю й оцінювання навчальних досягнень школярів: учень чітко бачить завдання, алгоритм та умови успішного виконання його.

Наведемо приклад побудови КОЗ за романом М. де Сервантеса «Дон Кіхот» (8 клас):

Стимул (занурює в контекст завдання, мотивує на виконання)	Вам потрібно написати твір на тему «Дон Кіхот — печальний образ чи пародія?» Образ Дон Кіхота викликає гарячі суперечки навіть зараз, через понад чотири століття після створення безсмертного роману. Щоб ваш твір був повним і цікавим, варто ознайомитися з різними точками зору щодо нього.
Формулювання у вигляді задачі	Ваш клас розділився на дві групи. Одна вважає, що Дон Кіхот — просто клоун, безумець, боєць з вітряними млинами, інша вбачає у Дон Кіхоті благородного дивака, що намагається діяти згідно зі своїми переконаннями, без урахування реальності. Кожна група має представити аргументи на користь своєї точки зору, а також поставити запитання опонентам.
Джерело інформації для успішного виконання завдання	М. де Сервантес. «Дон Кіхот» І. Тургенєв. «Гамлет і Дон Кіхот» Г. Кочур. «Сервантес і його “Дон Кіхот”»

Інструмент перевірки (інформація для вчителя)	<p>Незалежна група експертів (учнів) визначають, яка група була переконливішою в дискусії.</p> <p>Критерії оцінювання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • точність формулювання позиції виступаючих; • аргументованість точки зору; • самостійність міркувань; • уміння вести діалог з опонентами (культура поведінки, культура мовлення); • мовна грамотність. <p>Бонусні бали нараховуються за цікаві і змістовні запитання опонентам, а також за висунення контраргументів</p>
---	--

За стандартною схемою пред'явлення КОЗ на початку продемонстрованої таблиці-завдання (завдання у вигляді таблиці) потрібно додати ще дві колонки:

Компетентність (ключова чи (і) предметна) і аспект	<p>Компетентність: ключова комунікативна</p> <p>Аспект:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Уміння публічно виступати. 2. Уміння вести діалог, аргументовано доводити свою точку зору. 3. Уміння вислуховувати опонента і задавати контрзапитання. 4. Уміння з повагою ставитися до точки зору опонента
--	---

Проте й після додавання цієї частини таблиці інформація про КОЗ не вичерпується, адже в процесі виконання поставленого завдання учень реалізуватиме й предметні компетентності:

- читацьку, оскільки потрібно дібрати важливі для аргументації фрагменти художнього тексту;
- літературознавчу (під час читання й аналізу зазначених критичних статей);
- ціннісно-сміслову (у процесі формулювання висновків й аргументації власної позиції) тощо.

З'ясувати сутнісних завдань можна, проаналізувавши їх відмітні характеристики. Це:

1. Проблемність. Компетентнісно-орієнтовані завдання повинні містити в своїй основі навчальну проблему.

2. Зацікавленість (особистісна значущість, стимул) для учнівської аудиторії певного віку.

3. Діяльнісний компонент. Виконання компетентнісно-орієнтованого завдання має передбачати застосування різних узагальнених способів дій, в першу чергу розумових (аналіз, порівняння, узагальнення, абстрагування, синтез та ін.).

4. Усвідомленність. Усвідомленню процесу та результату виконання компетентнісно-орієнтованого завдання сприяє поєднання колективних та індивідуальних форм роботи, наприклад, обговорення завдання спільно всією групою учнів, організація дискусії під час роботи в малих групах або в процесі парної роботи.

5. Рефлексивність. Виконання компетентнісно-орієнтованого завдання має завершуватися рефлексивними діями учня, який не тільки оцінює результат своєї навчальної діяльності, а й аналізує процес виконання завдання («Що потрібно врахувати при виконанні аналогічних завдань?» тощо).

У конструюванні компетентнісно орієнтованих завдань пропонуємо вчителям користуватися таксономією Б. Блума в модифікації Л. Андерсона, Д. Красвола, І. Фішман та ін., де кожна категорія навчальних цілей розкривається через систему дій, заданих з допомогою спеціальних дієслів («дієслів Блума»).

Категорії навчальних цілей	Діяльність учнів	Дієслова для конструювання завдань
Відтворення	запам'ятовування і відтворення вивченого матеріалу	назвіть, розкажіть, укажіть, виберіть, опишіть тощо
Розуміння	опанування і готовність до перетворення матеріалу	поясніть, роз'ясніть, знайдіть, визначте, замініть, доберіть приклади, побудуйте тощо
Використання	використання здобутих знань у нових ситуаціях	використайте, виконайте завдання за допомогою..., розширте список, складіть, розробіть, сплануйте дії у відповідності до... тощо
Аналіз	розподіл інформації на складові частини, встановлення взаємозв'язків	проаналізуйте, порівняйте, установіть зв'язок, розрізніть, розподіліть тощо
Синтез, оцінка	Узагальнення та оцінювання інформації згідно визначених критеріїв	висловіть свою думку, дайте оцінку, прорецензуйте, аргументуйте свою думку, надайте докази тощо
Творчість	Створення на основі здобутих знань нового продукту	створіть, перетворіть (текст в таблицю, схему), запропонуйте свій варіант, переформатуйте, систематизуйте, підготуйте доповідь, напишіть есе тощо

Пропонуємо блок завдань до вивчення комедії Мольєра «Міщанин-шляхтич» (8 клас) на основі цього конструктора:

№	Завдання	Категорія навчальних цілей
1.	Яким ви уявляєте пана Журдена з діалогу навчителів музики і танців на початку п'єси? Прокоментуйте їхні репліки щодо нього.	Відтворення, розуміння, аналіз

2.	Яку головну мету переслідують навчителі, долучаючи «міщанина-неука» до гарного смаку?	Аналіз
3.	Яка думка про Журдена складається у читача (глядача) за його зовнішнім виглядом, судженнями про моду, мистецтво? Пан Журден справді прагне бути освіченим чи лише вдає такого?	Відтворення, аналіз, синтез
4.	Зверніть увагу, які науки і мистецтва обирає для себе Журден. Чим він керується в цьому виборі? У чому комізм сцен навчання Журдена фехтування, правильної вимови голошних, діалогу про записку-освідчення маркізі?	Відтворення, аналіз, синтез
5.	Таким чином, головне для Журдена в його прагненні шляхетності – наслідування аристократів, їхнього способу життя, звичок, моди тощо. Це дуже швидко засвоюють усі навколо – найняті ним навчителі, кравець, слуги – і починають маніпулювати ним, тобто використовувати кожен у своїх цілях. Прокоментуйте в зв'язку з цим сцени з другої дії (яви 8 і 9.)	Аналіз, оцінка
6.	За часів Мольєра при королівському дворі були дуже популярні театральні вистави, які супроводжувалися музикою, танцями, піснями. Яку роль, на вашу думку, відіграє балет в аналізованих сценах комедії?	Синтез, оцінка
7.	Прагнучи набратися розуму, «щоб не пасти задніх у пристойному товаристві», Журден, однак, не послідовний у своїх вчинках. Поспостерігайте за поведінкою героя в залежності від того, хто перед ним (дія 3, яви 3, 4.) Як виявляється характер Журдена в суперечках із дружиною і служницею Ніколь? Чому він лабузниться перед Дорантом? (Робота в групах.)	Аналіз, синтез, оцінка
8.	Ви переконалися, що оточення Журдена, крім його дружини і служниці, підігрують йому, маючи кожен свій зиск. Найбільш витонченим маніпулятором у п'єсі є представник придворної знаті граф Дорант. Прокоментуйте сцени, в яких Мольєр викриває його. Яким ми бачимо Журдена в цих сценах – смішним чи жалюгідним? (Робота в групах.)	Аналіз, синтез, оцінка
9.	У класицистичній п'єсі персонажів ділили на позитивних і негативних. Клеонт, наречений дочки Журдена, - явно позитивний персонаж. Прочитайте монолог Клеонта в сцені, де він просить у Журдена руки Люсіль. Порівняйте життєву позицію його і Журдена. У чому Клеонт протиставлений Журдену? (Дія 3, ява 12.)	Аналіз, синтез, оцінка
10.	«У тому, що я знаюся зі знатними панамі, видно мій здоровий глузд», - каже Журден. Та прагнення стати шляхтичем призводить його до повної втрати здорового глузду. Прокоментуйте, як він стає заручником свого марнославства, як розігрують його всі, починаючи слугою і закінчуючи власною дочкою (дія 4, ява 5.) Яка роль в розумінні ідейного змісту п'єси східної буфонади посвячення Журдена в «мамамуши»?	Аналіз, синтез, використання

11	Над чим сміється Мольєр: над запізнлим потягом Журдена до наук чи над захопленням фальшивими кумирами, що доходить до низькопоклонства, коли людина втрачає свою людську гідність? У яких сценах комедії це виявляється найбільш яскраво?	Аналіз, синтез
12.	Особливістю класицистичної комедії є й те, що автор в уста одного з героїв вкладає своє ставлення до зображуваного, передає власні думки. Такі герої називаються резонерами. Чи є в комедії Мольєра резонер? Хто він? Які думки доносять до глядача і читача?	Аналіз, синтез, використання
13.	Однією з важливих особливостей творчості Мольєра є викриття аристократичної культури. Як висміюється ця культура в комедії «Міщанин-шляхтич»? З якими образами вона пов'язана?	Аналіз, синтез, використання
14.	Поміркуйте, чому після першої постановки п'єси придворна знать не прийняла її?	Синтез
15.	Мольєр є драматургом-новатором, творцем комедії-балету. З якими обставинами пов'язана поява цього жанру в його творчості?	Відтворення
16.	(Робота в групах.) Розподіліть між собою ролі і розіграйте улюблені сцени з комедії в класі.	Творчість

Проаналізувавши представлений блок завдань до художнього тексту, легко зробити висновок, що компетентності (в т.ч. ключові) формуються в ході всього навчального процесу, якщо специфічні особливості літератури як шкільного предмета використовуються повною мірою. А це насамперед, урахування сприйняття художнього твору як мистецтва слова; поступове нарощування труднощів у завданнях; підтримування мотивації навчання в ході розроблення завдань; забезпечення взаємозв'язку завдань, спрямованих на розвиток емоційної та інтелектуальної сфер, читацької та аналітичної діяльності учнів.

Систему завдань до художнього тексту з урахуванням цих методичних принципів розроблено у підручниках з інтегрованого курсу «Література (російська та зарубіжна)» для 5–9 класів (5, 7, 8 класи — автор Сімакова Л. А.; 6, 9 класи — автори Сімакова Л. А., Снегір'ова В. В.). У запропонованій у підручниках системі завдань аналіз художнього тексту поділено на кілька етапів, які в сукупності ведуть учня від безпосереднього сприйняття до поглибленого, створюючи при цьому сприятливі умови не тільки для осмислення тексту твору, а й для зацікавленого читання його, для набуття досвіду занурення в художній текст, розвитку в учнів умінь роботи з ним і формування предметних компетенцій. Завдання об'єднано в рубрики, що робить їх особливо наочними («Ваші перші враження, роздуми, оцінки», «Заглибимось у текст твору», «Для дискусії», «Для самостійної роботи», «Для майбутніх філологів» «Розширюємо культурний кругозір»). Така структура викликає в учнів рефлексію й установку на конкретну діяльність.

Початковий етап вивчення художнього твору передбачає виявлення безпосередніх знань і вражень школярів, тому запропоновані завдання буду-

ються так, щоб забезпечити можливість кожному школяреві, незалежно від рівня його загального та літературного розвитку, вільно долучитися до роботи над твором. Уперше сприйнятий художній текст, як правило, викликає живий відгук в учнів, породжуючи їхні власні переживання, думки, уявлення. Назва рубрики «Ваші перші враження, роздуми, оцінки» своїм чітким зверненням до учнів та їхнього читацького досвіду спонукає до спілкування, невимушеного висловлення власних вражень і думок. Усе це активізує мотиваційну сферу учнів — викликає інтерес до твору, до повторного читання його, створює можливості для кожного учня долучитися до роботи над художнім текстом без побоювання за неправильну відповідь, стимулює та підтримує його інтерес до особистої участі в процесі пізнання.

Наведемо для ілюстрації приклад із підручника «Зарубіжна література. 8 клас» (авт. Л. Сімакова, В. Снегірьова) із рубрики «Ваші перші враження, роздуми, оцінки»:

1. Чим схвилювала вас, сучасних читачів, історія кохання Ромео і Джульєтти, викладена в трагедії Шекспіра?
2. Як уже в пролозі трагедії передається почуття тривоги за долю героїв?
3. Яке ставлення до себе з перших сторінок п'єси викликають у вас Ромео, Джульєтта, Паріс, Тибальт та ін.?
4. Якби вам випала нагода екранізувати цей твір, то яких акторів ви запросили б на роль Ромео, Джульєтти та інших дійових осіб п'єси? (Маються на увазі зовнішність, вік, особливості акторського таланту).
5. Які сцени з цієї трагедії ви хотіли б проілюструвати? Що особливо значуще ви зобразили б при цьому? (В. Шекспір. «Ромео і Джульєтта»)

Наступний, поглиблений етап вивчення художнього твору, в підручнику подано під рубриками «Заглибимось у текст твору», «Для дискусії», «Для самостійної роботи». Завдання для цих рубрик будувалися на основі висновків сучасної педагогічної науки про те, що лише зміст виучуваного предмета не дає змоги достатньою мірою забезпечити інтерес і готовність до пізнання. Не менш важливо, здійснюючи особистісний підхід до учнів, нарощувати мотиваційний потенціал у процесі навчання, підтримувати в учнів почуття незадоволеності досягнутим, стимулювати їх самостійну пізнавальну діяльність (Ю. Бабанський, І. Лернер, Л. Божович, Г. Шукіна). Тому завдання на цьому етапі вивчення подано у формі запитань і пізнавальних задач.

Ураховуючи властивість художньої літератури викликати у читача естетичну реакцію (Л. Виготський), яка активізує пробудження думок і почуттів людини, на етапі поглибленого вивчення твору завдання, що конкретизують результати аналітичної та читацької діяльності учнів, поєднуються з тими, які узагальнюють цю діяльність. Така послідовність у постановці завдань до художнього твору сприятиме розвиткові емоційної та інтелектуальної сфер діяльності підлітків, оскільки передбачає обов'язкове поглиблене читання аналізованого тексту та зосередження уваги на тих його елементах, які дають змогу учням побачити, відчути, зрозуміти щось нове для себе в порівнянні з початковим читанням.

Наведемо приклад системи завдань з підручника «Зарубіжна література. 8 клас» до вивчення трагедії В. Шекспіра «Ромео і Джульєтта»:

Заглибимось у текст трагедії

6. Чим Джульєтта підкорила Ромео, коли він вперше побачив її на балу? Що незвичайне відрізняло її від інших? Якими художніми засобами автор передає красу юної Джульєтти? (Завдання для хлопців)

7. Перечитайте сцену побачення Ромео і Джульєтти в саду (акт II, сцена II). Як проявляються сила і краса їхніх почуттів?

8. Прислухайтесь до слів Джульєтти:

Як море, доброта моя безкрая,

Як море, дна не має і любов,

Що більше їх я віддаю тобі,

То більше їх у мене застається...

Як ви розумієте це зізнання героїні? (Завдання для дівчат)

9. На початку XVII століття в бібліотеці Оксфордського університету в Англії був один екземпляр однотомного видання п'єс Шекспіра, який постійно читали студенти. Особливо затертими виявилися сторінки, де описується остання зустріч Ромео і Джульєтти (акт III, сцена V).

Чим, на вашу думку, так хвилювала ця сцена молодь часу Шекспіра?

Прочитайте виразно діалог Ромео і Джульєтти в особах.

10. Які сили протистоять коханню Ромео і Джульєтти? Як борються юні герої за своє щастя? Які, все нові, перепони встають на їхньому шляху?

11. Чому Паріса, суперника Ромео, Шекспір зображує молодим, красивим і заможним?

12. Які рядки, що описують сцену розлуки Ромео і Джульєтти, передають силу і красу їхнього кохання? Який художній прийом підсилює почуття неможливості і болю розлуки закоханих? (Акт I II, сцена 5).

13. Які думки й почуття викликає у вас фінал трагедії?

14. Імена Ромео і Джульєтти стали загальними назвами. Чому образи цих закоханих живуть у віках? Які вічні людські цінності втілено в них?

15. Чим збагатило вас читання і вивчення трагедії «Ромео і Джульєтта»?

16. Які ідеали епохи Відродження знайшли відображення в трагедії Шекспіра «Ромео і Джульєтта»?

Для самостійної роботи

17. Підготуйте виразне читання одного-двох уривків трагедії.

18. Візьміть участь у підготовці проекту «Ромео і Джульєтта» Шекспіра на сцені і в кіно.

19. Створіть усний (або письмовий) твір на тему: «Ромео і Джульєтта Шекспіра — гімн великому почуттю кохання».

Для дискусії

20. Візьміть участь в обговоренні проблемного питання: чи могло здійснитися щастя Ромео і Джульєтти, якби все сталося так, як передбачав брат Лоренцо?

Для майбутніх філологів

Підготуйте виступ на тему: за допомогою яких художніх засобів досягається емоційна напруга монологів трагедії «Ромео і Джульєтта»?

Завданням заключного етапу роботи над твором є відтворення цілісності сприйняття виучуваного художнього твору відповідно з авторським задумом і особистісним ставленням учнів до прочитаного. У наведеній системі завдань — це 14–20 завдання.

Відомо, що особливий інтерес в учнів завжди викликають епізоди, що мають особливе емоційно-сміслову навантаження, тобто ключові епізоди. Характер завдань у ході роботи над ними в підручнику представлений досить різноманітно, зокрема, це виразне читання, використання евристичних і проблемних завдань, інсценування (завдання 9, 11, 14, 16, 17). Однак, цьому передують завдання, що допомагають учням занурюватися в текст твору, перейматися думками та переживаннями героїв і завдяки цьому самостійно приходити до розуміння непорушних моральних істин (6–8, 12, 13).

Загострюють інтерес до художньої літератури завдання, що сприяють вихованню в учнів емпатії — здатності проникати у внутрішній стан героїв твору, співпереживати їм (завдання 7, 8, 10). Такі завдання, порівняно з іншими, сприяють більшому прояву емоційної реакції, що перетворюється в процесі поглибленого читання й аналізу твору у вищі почуття співпереживання, співчуття, милосердя.

Зауважимо, що п'ять із запропонованих із одинадцяти завдань рубрики «Заглибимось у текст трагедії» потребують поглибленого читання фрагментів твору та сприяють конкретизації читацької та аналітичної діяльності учнів (6, 7, 8, 9, 12 завдання). Для виконання інших завдань необхідне залучення тексту по пам'яті. Чотири завдання з цієї рубрики сформульовано у формі пізнавальних задач, що стимулюють інтерес до твору, його читання й аналізу (7, 8, 9, 14 завдання).

Рубрика «Для майбутніх філологів» завершує систему завдань до виучуваного твору. Її завдання надають додаткові можливості для тих учнів, які виявляють особливий інтерес до предмета, а також для всіх, хто захоче спробувати свої сили та виконати завдання підвищеної складності. Як правило, усі вони мають або пошуковий, або проблемний характер і вимагають звернення не лише до тексту виучуваного твору, а й до інших джерел: творів інших авторів, музики, образотворчого мистецтва, архітектури, кіно тощо.

Окремо варто сказати про характері види завдань, представлених у згаданих підручниках досить різноманітно. Це, зокрема:

- виразне читання;
- використання евристичних і проблемних завдань;
- інсценування;
- завдання, що сприяють вихованню в учнів емпатії;
- завдання, які потребують конкретизації читацької та аналітичної діяльності учнів;

- завдання у формі пізнавальних задач.

Пізнавальні задачі в методичний апарат підручників з інтегрованого курсу літератури («російська і зарубіжна») впровадила Л. Сімакова. Умовою в цих задачах є результати безпосереднього сприйняття учнями художнього тексту (враження після першого прочитання твору) або результати поглибленого вивчення твору, а також культурологічні (рідше — історико-літературні) відомості, що стосуються досліджуваного твору. Умова (інформативний текст) пізнавальної задачі актуалізує «знання та враження учнів і водночас викликає рефлексію, емоційну та інтелектуальну реакцію. Запитання, що входить до складу задачі, оголює неповноту знань і вражень учнів і тим самим (що дуже важливо під час вивчення художнього твору) викликає у них бажання повернутися до потрібного тексту і перечитати його» [Проблеми конструювання підручників з мов і літератур етнічних меншин для початкової і основної школи: монографія / Курач Л. І., Корсаков В. О., Сімакова Л. А., Снегір'ова В. В., Бакуліна Н. В.— К.: Педагогічна думка, 2012.— С. 51–83]. Наприклад, у ході вивчення трагедії Шекспіра «Ромео і Джульєтта» серед запитань на етапі поглибленого аналізу твору Л. Сімакова пропонує такі пізнавальні задачі:

- Прислухайтесь до слів Джульєтти:

Як море, доброта моя безкрая,

Як море, дна не має і любов,

Що більше їх я віддаю тобі,

То більше їх у мене зостається...

Як ви розумієте це зізнання героїні? (Завдання для дівчат)

- На початку XVII століття в бібліотеці Оксфордського університету в Англії був один екземпляр однотомного видання п'єс Шекспіра, який постійно читали студенти. Особливо затертими виявилися сторінки, де описується остання зустріч Ромео і Джульєтти (акт III, сцена V).
- Чим, на вашу думку, так хвилювала ця сцена молодь часу Шекспіра?

Завдання рубрики «Для майбутніх філологів» завершують систему завдань до виучуваного твору. Вони надають додаткові можливості для тих учнів, які виявляють особливий інтерес до предмета, а також для всіх, хто захочє спробувати свої сили та виконати завдання підвищеної складності. Як правило, усі вони мають або пошуковий, або проблемний характер і вимагають звернення не лише до тексту виучуваного твору, а й до інших джерел: творів інших авторів, музики, образотворчого мистецтва, архітектури, кіно тощо.

Приклади завдань з рубрики «Для майбутніх філологів»:

- Підготуйте виступ на тему «Поєднання веселого сміху і сатири в комедії Мольєра «Міщанин-шляхтич». Знайдіть ілюстрації до твору і підготуйте на основі їх презентацію до виступу;
- Вергілій мріяв створити такий епос, який би художньо перевершив поеми Гомера. Він розумів, що це надто складно і любив повторювати: «Легше вкрати у Геркулеса палицю, ніж у Гомера вірш». Ви переконалися, що численні епізоди «Енеїди» написані за гомерівськими зразками. Водночас ба-

гато що у Вергілія виглядає по-іншому. Прочитайте уривок «Щит Енея» (книга 8, вірші 626–731) і зверніть увагу на зміст картин, зображених на щиті. Прокоментуйте вислів «...на тому щиті, прозираючи роки майбутні, вирізьбив владар огню (Вулкан) італійців майбутні пригоди...». Чому на щиті Енея, засновника Риму, зображено в основному війни?

Розширюючи знання учнів, активізуючи їхній інтерес і бажання глибше осмислити твір, такі завдання дають змогу здійснювати індивідуальний підхід до навчання, сприяють розвиткові літературно обдарованих школярів.

Окремо варто сказати про рубрику «Розширюємо культурний кругозір», яка дає змогу посилити культурологічний підхід у вивченні зарубіжної літератури. Цьому сприяє різноманітна інформація історико-літературного, мистецтвознавчого, культурологічного характеру, так чи інакше пов'язана з творчістю того чинішогописьменника. Ця рубрика, як і всі інші в підручниках, містить запитання і завдання для учнів, реалізуючи і посилюючи тим самим діяльнісний підхід у навчанні. Наведемо завдання з цієї рубрики до вивчення теми «Романтизм» у 9 класі [Сімакова Л. А., Снегірьова В. В. Інтегрований курс «Література (російська та зарубіжна)». Підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською мовою. (Російською мовою) — Кам'янець-Подільський: Абетка, 2017. — 288 с.]:

— *Задушевность романтической лирики, богатство и многообразие песенного жанра находят отклик в творчестве композиторов-романтиков. Особенно примечательна вокальная лирика Ф. Шуберта и Р. Шумана. Оба они проявили большой интерес к лирическим циклам, созданным романтическими поэтами. Так, знаменитая «Книга песен» немецкого поэта-романтика Г. Гейне была положена на музыку Р. Шуманом и звучала как единое произведение со сквозным действием. Мировую славу завоевали циклы песен Ф. Шуберта «Прекрасная мельничиха» (1823), «Зимний путь» (1827) на стихи В. Мюллера, одного из самых душевных немецких поэтов, которого Гейне считал своим учителем. Композиторы-романтики с помощью музыкальных средств выражали глубину и богатство внутреннего мира человека.*

Установите других представителей романтизма в мировом и русском музыкальном искусстве. Примите участие в подготовке проекта «Романтизм в музыке». Составьте список поэтических произведений, положенных на музыку, установите фамилии композиторов и известных исполнителей, подготовьте музыкальные записи.

Покажемо приклад системи завдань до художніх творів у наведеному підручнику для 9 класу.

Дж. Байрон. «Прометей»

Углубимся в текст стихотворения

1. Вам как читателям уже известен образ Прометея как героя греческого мифа, трагедии Эсхила, поэзии Т. Шевченко, И. Франко, Леси Украинки и др. Каким предстает Прометей в одноименном стихотворении Байрона?

2. Какие художественные средства уже в первой части произведения представляют Прометея как романтического героя? Прокомментируйте их.

3. Прометей — вечный образ. В его обрисовке поэты разных времен и народов использовали богоборческие и тираноборческие мотивы. Этот образ безоговорочно положительный. Таков он и в стихотворении Байрона, но все же подан в ином, романтическом ключе, с некоторой долей романтической иронии. Найдите и прокомментируйте этот прием во второй части произведения.

4. Какие романтические символы подчеркивают трагичность образа Прометея?

5. В какой части стихотворения наиболее полно воплощен главный романтический конфликт — идеала с действительностью?

6. Найдите в произведении поэтически сформулированную Байроном его собственную романтическую идею свободы.

7. Байрон писал: «Прометей всегда так занимал мои мысли, что мне легко представить себе его влияние на все, что я написал». В чем величие созданного им образа титана?

Для самостоятельной работы

1. Подготовьте выразительное чтение стихотворения «Прометей».

2. Дайте развернутый ответ на вопрос: в чём особенность байроновского образа Прометея?

Дж. Байрон. «Мазепа»

Обратимся к тексту поэмы

1. Какое впечатление произвела на вас история, описанная в поэме? Почему ее можно назвать романтической?

2. В основу поэмы положена легенда, взятая Байроном из «Истории Карла XII» Вольтера, о тайной любовной связи молодого Мазепы с женой польского шляхтича. Узнав об этом, граф велел привязать Ивана нагим к дикой лошади и выпустить ее на свободу. Лошадь была с Украины и убежала туда, притащив с собой Мазепу, полумертвого от усталости и голода. Его нашли и приютили крестьяне. Благодаря превосходству своего ума и образования он пользовался большим почетом среди казаков, слава его росла, и вскоре он стал украинским гетманом.

Почему этот сюжет заинтересовал романтика Байрона?

Углубимся в текст поэмы

1. Каким мы видим Мазепу уже с первых строк поэмы? Чем он привлекает короля Карла? С кем сравнивает его шведский правитель?

2. Чем завораживает читателя рассказ Мазепы? Как описывает он короля Яна Казимира и его супругу? В чем разница в этих описаниях?

3. Прочитайте портрет Терезы, воспроизведенный героем (глава 5). Какие черты обнаруживают в ней романтическую красавицу? Почему этот портрет его автор называет «тенью Терезы»?

4. Как рассказывает Мазепа о рождении любви между ним и Терезой (глава 6)? Какие привлеченные автором и мастерски воспроизведенные переводчиком поэтические средства помогают нам ощутить всю прелесть этого чувства?

5. Обратите внимание на искренность, исповедальность воспоминаний героя о своей любви (глава 7). Какие высказывания Мазепы позволяют читателю судить о нем, как о байроническом герое, которым обуревают роковые страсти?

6. Пушкин считал, что самым завораживающим в поэме «Мазепа» является ее сюжет. Он писал, что Байрон «поражен был только картиной человека, привязанного к дикой лошади и несущегося по степям. Картина, конечно, поэтическая, и зато посмотрите, что он из неё сделал... не ищите тут ни Мазепы, ни Карла, ни сего мрачного, ненавистного, мучительного лица, которое проявляется во всех почти произведениях Байрона: он выставил ряд картин одна другой разительнее — вот и всё: но какое пламенное создание! Какая широкая, быстрая кисть!»

Какие самые яркие картины характеризуют этот сюжет как романтический? Подготовьте их выразительное чтение.

Для дискуссии

1. Согласитесь, что читателя захватывает не только сюжет поэмы с его необычностью и динамичностью картин, но и весь накал чувств, которые переживал герой:

Представьте ж ярость, боль, испуг, —
Всю смену вынесенных мук, —
Озноб мой, голод, горе, стыд,
Раздетость, горький хмель обид!

2. Удастся ли герою превозмочь все эти испытания или он игрушка в руках судьбы?

3. По словам Ф.И. Тютчева, Байрон был «могучим, величавым, восторженным хулителем мироздания». Согласны ли вы с мнением знаменитого русского поэта-романтика? Аргументируйте свою мысль, посылаясь на изученные произведения Байрона.

4. Современный литературовед Виталий Орлов пишет: «Драматические опыты писателей-романтиков очень сложны для современного уха, современного глаза, потому что знаково наша жизнь очень упростилась. Мы не готовы откликнуться на ту глубину мысли, которая заключена в их произведениях, тем более если они написаны стихами». Как вы расцениваете это высказывание?

Для будущих филологов

1. Дон Жуан — вечный образ; к нему обращались писатели и поэты разных времён и народов: Ж.-Б. Мольер, Э.Т.А. Гофман, П. Мериме, А. Пушкин и многие др. (Всего Дон Жуану посвящено около 140 произведений). Впервые рассказы о рыцаре-сластолюбце, мужественном феодале, беспечно и безнака-

занно посвящающем жизнь чувственности, не щадящем жен и дочерей простых людей, появились в глубине средних веков в народной поэзии. Героя легенды рассматривали как охотника за женскими сердцами, как богоборца, как индивидуалиста-скептика, как бунтовщика против общественного лицемерия.

— Прочитайте роман в стихах Дж. Байрона «Дон Жуан» и подготовьте выступление на тему «Образ Дон Жуана в одноимённом романе Байрона».

2. И. В. Гёте писал: Поэзия лорда Байрона становилась у нас все более и более популярной, по мере того как начинали ближе узнавать особенности этого необыкновенного гения: так что одно время казалось, что мужчины и женщины, девушки и юноши почти забыли свое происхождение и свою национальность. Благодаря тому, что его произведения было легко доставать и приобретать, у меня самого вошло в привычку изучать их. Он был для меня дорогим современником, и я в мыслях своих охотно следил за ошибочными уклонениями его жизни».

— Что вы считаете главным в оценке творчества Байрона его современником, немецким писателем Гёте?

Расширяем культурный кругозор

Сюжет поэмы Байрона «Мазепа» увлек сразу нескольких больших художников: Теодора Жерико, Эжена Делакруа, Жозефа Верне, Гюстава Буланже и др. Это была своеобразная «мазепиана» в европейской живописи XIX века.

— Установите названия картин, посвященных романтическому образу Мазепы, и создайте видеоряд с комментарием.

В. Быков. «Альпийская баллада»

Обратимся к тексту повести

1. Какие чувства и раздумья возникли у вас после прочтения повести «Альпийская баллада»?

2. Назовите эпизоды, которые произвели на вас наибольшее впечатление?

3. Сформулируйте проблемы, поднятые в повести. Какие из них вы хотели бы обсудить в классе?

Углубимся в текст повести

1. Впервые читатель встречается с главным героем, когда того преследуют эсэсовцы с собаками. Каким мы видим Ивана в схватке с псом-волкодавом? Почему ему удалось победить натасканную на беглецов немецкую овчарку?

2. Как ведет себя Иван, повстречавшись с девушкой-беглянкой? Что удивило его в ней и «сбило с толку»? Какое было его первое решение относительно непрошеной попутчицы? Почему оно изменилось?

3. Опишите поведение девушки в сложной и опасной обстановке побега. Как она относится к своему случайному попутчику, чем помогает ему?

4. Как удалось Ивану и Джулии выбраться из «чудовищного комбината смерти»? Что побудило героя перед самым побегом совершить рискованный поступок, который мог стоить ему жизни? Как он характеризует Ивана? (Глава 4.)

5. К чему стремились беглецы, спасаясь от эсэсовцев? Был ли у них план дальнейших действий? Какое трудное чувство пришлось преодолевать героям, кроме всех лишений опасного пути? Обратившись к тексту, прокомментируйте мысли и переживания героев. Как и из чего рождается между ними взаимная симпатия, а затем и любовь? (*Задание групповое*)

7. Герои В. Быкова чаще всего пребывают в пороговой ситуации — между жизнью и смертью, когда нужно делать выбор и брать ответственность не только за себя, но и за других. Кто берет на себя всю полноту ответственности в повести «Альпийская баллада»? С помощью каких художественных приемов автор передает напряженное внутреннее состояние героя? Приведите примеры, обратившись к ключевым эпизодам повести (главы 7, 10, 12) (*Задание групповое*)

8. О чем говорят герои друг с другом в пути? Какие вопросы их интересуют более всего и сближают (глава 11)?

9. Когда, после какого своего поступка Иван почувствовал, что Джулия стала для него «родным человеком» (глава 13)?

10. Какой один и тот же тревожный сон все время видел Иван? Что он символизировал? После какого события в его жизни этот сон перестал ему сниться? С какими с душевными переменами в жизни героя это связано (главы 13–14)?

11. После суток опасного, полного смертельных неожиданностей и зимнего холода движения через горный перевал в Триест, к партизанам, когда Джулия совсем ослабла, и Ивану пришлось нести ее на спине, герои, следуя тропе, неожиданно попали в зону лугов.

Какая картина открылась перед их взором? Найдите и прочитайте ее описание вслух (глава 15.)

12. Какие чувства овладели героями? Почему они были не в силах противиться им? Как проводят герои свой самый счастливый день (Главы 15–20)? Каким раздумьям предаются? О чем говорят, мечтают?

13. Какие сюжетно-композиционные элементы повести раскрывают перед читателем мысли, чувства, переживания главного героя — Ивана Терешка? Приведите их примеры.

14. Почему безмятежность охватывает Ивана лишь ненадолго? Чье близкое присутствие постоянно отравляет жизнь героев?

15. Как относятся эсэсовцы к беглому немецкому гефтлингу? Почему Иван жалеет его, понимая, что эта жалость может стоить жизни ему и Джулии?

16. Как ведет себя каждый из героев, поняв, что в их жизни остались считанные минуты (глава 24)?

17. Какое значение для понимания нравственного пафоса повести имеет письмо Джулии, данное «вместо эпилога»?

Для дискуссии

1. Было ли решение Ивана столкнуть Джулию в пропасть единственно правильным в создавшейся ситуации?

2. В одном из своих интервью писатель сказал, что красота вряд ли может спасти мир, что она сама нуждается в спасении. Удалось ли ему реализовать эту мысль в повести «Альпийская баллада»?

Для самостоятельной работы

1. Поразмышляйте, почему повесть В. Быкова имеет название «Альпийская баллада».

2. Создайте эссе «Три дня свободы и любви» по повести В. Быкова «Альпийская баллада».

Расширяем культурный кругозор

Повесть В. Быкова «Альпийская баллада» имела широкий культурный резонанс в искусстве. В 1965 г. в Белоруссии вышел одноименный художественный фильм (реж. Б. Степанов), в 1967 г. белорусский композитор Евгений Глебов создал балет «Альпийская баллада». В Омском драматическом Лицейском театре (Россия) поставлен спектакль «Альпийская баллада» (реж. С. Тимофеев).

1. Чем привлекает это произведение представителей разных искусств? Почему оно актуально и в наши дни?

У процесі роботи головним орієнтиром для оцінювання учнівської діяльності були чинні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів із зарубіжної літератури. Втім інколи, з огляду на специфіку завдання, виникала потреба визначити разом з учнями бали для оцінювання, які потім співвідносились з державними критеріями. Така спільна робота з визначення критеріїв оцінювання сприяла розумінню учнями навчальної мети завдань, підвищенню відповідальності за якість їх виконання.

Н. В. БАКУЛІНА

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З МОВИ ІВРИТ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

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

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

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

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

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

явищ — у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування. *Спілкування іноземними мовами* — це вміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування.»

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

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

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

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

- гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях, самостійно набувати необхідні знання, вміло застосовувати їх на практиці для вирішення різноманітних проблем за для того, щоб протягом життя мати можливість знайти в ньому своє місце;
- самостійно критично мислити, вміти помічати виникаючі у реальному світі труднощі та шукати шляхи раціонального їх подолання, використовуючи сучасні технології;

- чітко усвідомлювати, де й яким чином набуті знання можна застосувати в оточуючій дійсності;
- бути здатним генерувати нові ідеї, мислити вільно та творчо;
- грамотно працювати з інформацією та вміти збирати необхідні для дослідження або вирішення певної задачі факти, аналізувати їх, формулювати аргументовані висновки та на їх основі виявляти та вирішувати проблеми;
- бути комунікабельними, контактними у різних соціальних групах, вміти працювати спільно у різних сферах, запобігати конфліктним ситуаціям або вміло виходити з них;
- самостійно працювати над розвитком власного морального, інтелектуального, духовного та культурного рівнів.

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

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

За останнє десятиліття відбулись значні зміни у розуміння поняття якості освіти та з'явилися *визначення нових понять або нові визначення сталих термінів*, а саме: об'єкти контролю, навчальні результати, навчальні досягнення, предметні компетентності та компетенції, критеріальна основа визначення рівнів, динаміка сформованості певних навчальних досягнень, державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів, тестова перевірка, портфоліо учнівських досягнень, державна підсумкова атестація тощо. Водночас, сьогодні система контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів на всіх рівнях початкової освіти залишається не розробленою як з традиційних предметів початкової ланки, так і з мов національних меншин.

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

Отже, актуальність дослідження зумовлена, *по-перше*, оновленням змісту, методів і форм навчання на сучасному етапі реформування та модернізації

системи освіти, що вимагатиме переосмислення вимог до контрольної-оцінної діяльності вчителя та учня; *по-друге*, недостатньою розробленістю проблеми як в теоретичному, так і практичному аспектах, і наявному дефіциті навчально-методичного забезпечення для перевірки рівня сформованості предметних компетентностей з мови іврит у початковій школі; *по-третє*, важливістю та необхідністю розроблення системи комунікативно-орієнтованих завдань для контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з мови іврит на засадах компетентнісної парадигми сучасної освіти та розвитку методичної науки.

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

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

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

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

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

Поряд із таксономією Блума для нашого дослідження стало важливим визначення терміну «*результат навчання*». За Ганьє, «результат навчання — це нові здібності як результат навчання». Вчений виділяв п'ять основних типів набутих здібностей: інтелектуальні здібності, вербальна інформація, відношення,

моторні навички та когнітивні стратегії — все, чого може навчитися людина. Практична користь досліджень Ганьє виявляється в його аналізі умов, які найбільше сприяють ефективному набуттю здібностей у кожній із п'яти вказаних галузей, що вкрай важливо для добору відповідних педагогічних стратегій.

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

Аналіз психолого-педагогічних і лінгводидактичних підходів став *методологічною основою* нашого дослідження та дозволив нам визначити сутність та особливості проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з мови іврит на засадах компетентнісного підходу.

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

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

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

Так, при визначенні результатів навчання аудіювання та читання мовчки обов'язковим має бути використання незнайомого дітям тексту, причому важливо, щоб вони могли зрозуміти його з одного пред'явлення. Це наближає шкільні вимоги до життя, створює такі умови, які зазвичай бувають при слуханні передачі по радіо, телебаченню, вистави в театрі (аудіювання), при самостійному читанні незнайомого тексту. Облік рівня мовленнєвого розвитку учнів у навчальному середовищі проявляється в ретельному доборі тексту для слухання (читання), попередньому опрацюванні слів, обговоренні реалій, про які йдеться в тексті та незнання яких може утруднити розуміння й ін., але не зачіпати, наприклад сюжетної лінії, сенсу тексту — тобто того,

що повинно бути зрозуміле школярами при самостійному слуханні (читанні) незнайомого тексту. Текст для учнів повинен залишатися невідомим, і їхнє завдання — зрозуміти його зміст, скласти думку про сенс описаного, співвіднести його зі своїм життєвим досвідом — тобто виявити (на тому чи іншому рівні) компетенцію щодо даних видів мовленнєвої діяльності.

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

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

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

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

Що стосується мовних умінь і навичок, то у компетентісно орієнтованому початковому навчанні другої мови перевірці підлягають ті з них, які

пов'язані з вживанням мовних одиниць у мовленні і використанням знань про мову для вирішення життєвих проблем (наголос, алфавіт і под.). При цьому учням пропонують завдання на конструювання, підстановку, добір правильного варіанту з декількох даних і т.п. Для підсумкової перевірки не використовують завдання, що стосуються знання визначень, правил; не вимагають виконання повного мовного розбору мовних одиниць.

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

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

Питання з варіантами відповідей для вибору слід розглядати з точки зору їх користі для розвитку самостійності суджень. Ми звикли пропонувати дітям правильне рішення будь-якої проблеми, яке вони повинні зрозуміти, засвоїти; учитель завжди виступає носієм істини в останній інстанції, що ніяк не сприяє розвитку вміння самостійно судити про те чи інше явище, подію. І питання з варіантами відповідей, як не парадоксально на перший погляд, сприяють самостійності мислення. Вони привчають дітей до того, що на питання можуть (і зазвичай бувають) різні варіанти відповідей, що треба вміти зрозуміти і самі питання, і різницю між відповідями, щоб визначитися самому, знайти ту відповідь, яку ти вважаєш правильним. Такий спосіб перевірки розуміння формує у дітей психологічну готовність до ситуації вибору, яка вкрай потрібна в житті та може розглядатися як найважливіша складова ключових компетентностей. При цьому важливим є те, що до перевірки залучаються всі, а не частина учнів, як бу-

ває в умовах фронтальної роботи. Звичайно, хтось із школярів, замість того, щоб напружуватися та вибирати, підгляне відповідь у сусіда, — але ця можливість існує майже в будь-якому вигляді роботи в школі (так само, як і поза нею). При цьому слід врахувати, що подальші кроки в навчальній роботі обов'язково передбачають обговорення, зіставлення вибраних дітьми варіантів, аргументацію, дискусію. А це вже дуже далеко від простого вибору єдино правильного варіанту.

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

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

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

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

Вироблення вміння і навички *самоконтролю й самокорекції* є одним із провідних освітніх завдань на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, зокрема, навчання мови іврит у початковій школі, адже зумовлюють розвиток рефлексії, критичного мислення, самостійності з урахуванням індивідуальних вікових і психологічних особливостей особистості учня. Актуальність феноменального явища самоконтролю підтверджена численними дослідженнями фізіологів (Анохін П. К., Бернштейн Н. О., Соколов Є. Н.), психологів і психолінгвістів (Зимня І. О., Кітроська І. І., Мічуріна К. О.) тощо.

Так підтверджено, що мозок не тільки надсилає «команди» про виконання дії, але й отримує інформацію про якість виконання «команди», в результаті чого формується так звана модель «акцентр дії» (за Анохіним П. К.), здатна передбачити параметри майбутніх результатів певної дії та співвіднести їх з реальними. Таким чином, у процесі комунікативної діяльності учень здійснює саморегуляцію своєї діяльності. Тому під час формування вмій і навичок вкрай необхідно забезпечити і підкріплення, і зворотній зв'язок.

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

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

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

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

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

Під час розроблення проблеми науково-методичного забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з мови іврит

на засадах компетентнісного підходу, зокрема у ході конструювання підручників і посібників для учнів 3 і 4 класів перед нами постало ключове питання: *яке саме місце в підручниках і посібниках посідає процес оцінювання, що застосовується як з метою перевірки засвоєного, так і заради корекції знань?*

Анкетування вчителів, батьків та аналіз діючих підручників з мови іврит для 3–4 класів виявив не розробленість проблеми оцінювання: переважна кількість респондентів зазначила відсутність у підручниках завдань для контролю, корекції та оцінювання навчальних досягнень учнів, лише в окремих випадках зустрічаються тексти та завдання для проведення диктантів. Бесіди з учнями підтвердили їхню неспроможність самотійно виконувати завдання підручника, а контрольні зрізи — низький рівень сформованості предметних компетентностей.

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

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

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

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

Необхідною складовою таких підручників і посібників мають стати також вправи та завдання для здійснення орієнтаційного (прогностичного), діагностичного, формувального, випереджувального та підсумкового типів оцінювання. Для цього у підручниках/посібниках мають бути завдання

для оцінювання набутого досвіду з урахуванням просування вперед, вправи на практичне застосування, наведення прикладів правильного виконання вправ, наведення окремо розташованих відповідей до вправ. Тексти до завдань мають заохочувати учнів до роботи. Підручник/посібник має пропонувати учням додаткові вправи та завдання як для поглибленого вивчення, так і на допомогу слабким учням. Також доцільно включати матеріал для підготовки до підсумкового оцінювання. Обов'язковою складовою компетентнісно орієнтованих підручників мають бути також завдання для самооцінювання, що формуватимуть навички самоконтролю та самокорекції, й стимулюватимуть подальший розвиток учнів.

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

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

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

Результати наукового дослідження було застосовано до розроблення орієнтовних вимог до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи (додаток до наказу МОН України від 19.08.2016 № 1009), рукописів підручників і зошитів для контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів із мови іврит для 3 та 4 класів із навчанням українською мовою навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Проблема становлення національної системи педагогічних вимірювань / В. С. Аванесов // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. — № 1. — 2008. С. 38–42.
2. Аванесов В. С. Тест как педагогическая система / В. А. Аванесов // Педагогические измерения. — 2007. — № 2. — С. 33–56. [Электронный ресурс]: <http://testolog.narod.ru/Theory57.html>

3. Бакуліна Н. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів з мови іврит як другої у початковій школі України [Електронний ресурс] / Наталія Валеріївна Бакуліна // Іврит, література та культура: зб. наук. пр. за матеріалами міжнар. наук. конф., 24–26 чер. 2014 р., Беер-Шева, Ізраїль.— Режим доступу: https://dl.dropboxusercontent.com/u/780585/Abstracts2014_pdfs/Bakulina.Nataliia_PED_Revise.pdf — Назва з екрану.
4. Бакуліна Н. В. «Ключ» як засіб інтенсифікації процесу формування вмінь самоконтролю та самокорекції у навчанні мови іврит / Бакуліна Наталія Валеріївна // Анотовані результати науково-дослідної роботи Ін-ту педагогіки НАПН України за 2015 р.: тези доп.— К., 2015.— 336 с.— С. 222–224.
5. Бакуліна Н. В. Місце оцінювання учнів у компетентісно орієнтованих підручниках і посібниках з мови іврит для 3 і 4 класів / Бакуліна Наталія Валеріївна // Анотовані результати науково-дослідної роботи Ін-ту педагогіки НАПН України за 2016 р.: тези доп.— К., 2016.— 260 с.— С. 174–176.
6. Бальхіна Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного) / Т. М. Бальхіна.— 3-е изд.— М.: Русский язык. Курсы, 2009.— 2009.— 240 с.
7. Бальхіна Т. М., Румянцева Н. М., Чельшкова Н. М. Педагогический контроль и тестирование по русскому языку как иностранному: история, опыт, проблемы // Тестирование в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы.— М., 2003.— С. 18–33.
8. Барышникова Е. Н., Ельникова С. И. Методика проведения тестирования и оценивания результатов тестирования в рамках единой государственной системы // Тестирование в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы.— М., 2003.— С. 91–97.
9. Гудзик І. П. Оцінювання результатів навчання у школах України // Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції.— К.: Юніверс, 2001.— 100 с.— С. 93–99.
10. Гудзик І. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения).— Черновцы: Издательский дом «Букрек», 2007.— 496 с.— с. 133–139.
11. Дейвід Гопкінз. Оцінювання для розвитку школи. Переклад з англ. Галини Вець.— Львів: Літопис, 2003.— 256 с.
12. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентісного підходу: монографія / О. Я. Савченко, М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік та ін.— К.: Педагогічна думка, 2012.— 192 с.
13. Дорошенко Ю. О., Ротаєнко П. А. Достоірність комп'ютерного тестування: Навчально-методичний посібник / За ред. Ю. О. Дорошенка.— К.: Педагогічна думка, 2007.— 176 с.
14. Дюканова Н. М. Проблема застосування тестів під час вивчення іноземної мови / Н. М. Дюканова // Нові технології навчання.— К., 2007.— Вип. 46.— С. 26–31.
15. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.— Відділ сучасних мов, Страсбург.— К.: Ленвіт, 2003.— 262 с.
16. Закон України «Про освіту».— [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
17. Зельман Марк. Національне оцінювання навчальних досягнень учнів (досвід США) / Марк Зельман // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті.— № 9.— 2008. С. 24–29.
18. Как разработать и внедрить устойчивую программу многоязычного образования: руководство для разработчиков и менеджеров программ многоязычного образования. / А. Стоянова, М. Глушкова.— Бишкек, 2016.— 243 с.— с. 127–132.
19. Колода С. А. Возможности использования тестирования в методике обучения ивриту студентов языковых вузов // Язык иврит: исследование и преподавание: зб. статей Восьмой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике, Вып. 6.— М., 2002.— 256 с.— С. 246–254.
20. Кондракова Ю. Н., Марьянчик Е. Б. Проведение экзаменов по современному ивриту. Методические рекомендации.— Москва: ГБОУ ВПО «Государственная классическая академия им. Маймонида», 2012.— 25 с.

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

К. В. КОЛЕСНИК

КОНТРОЛЬ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ШКІЛ З ВИВЧЕННЯМ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Вступ

Зміни стосовно підходів до оцінювання навчальних результатів учнів пов'язані з модернізацією загальної середньої освіти, що передбачає реалізацію принципів гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетентностей. Реформування національної освіти зумовило кардинальні зміни у системі оцінювання навчальних досягнень учнів [13, с. 5].

Оскільки, навчальний процес спрямовується на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей, акцент зміщується з контролю й оцінювання предметних знань, умінь і навичок у бік діяльнісномотивованого здобутку, тобто, здатності учнів застосовувати набуті знання у практичній діяльності.

Компетентнісний підхід до формування змісту й організації навчального процесу покладено в основу створення Держстандарту базової і повної загальної середньої освіти, Навчальних програм, Критеріїв оцінювання.

Компетентності ж формуються передусім на основі опанування учнями змісту загальної середньої освіти, а, відповідно, виявити це опанування можна за допомогою оцінювання [5, с. 3].

Основна частина

Відповідно до Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти оцінювання — це «процес встановлення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета, уміннями та навичками відповідно до вимог навчальних програм» [5, с. 13].

Об'єктами оцінювання є: знання, уміння, навички та компетентності (уміння використовувати знання на практиці); оволодіння метапредметними уміннями (працювати з інформацією в різній формі; уміння вчитися й самоудосконалюватися; співпрацювати; уміння вирішувати проблеми тощо) [2, с. 70].

Основна мета контролю як дидактичного засобу управління навчанням полягає в забезпеченні ефективності навчання шляхом систематизації знань, умінь і навичок учнів, самостійного застосування ними здобутих знань на практиці. До його завдань також належить стимулювання учнів старанно навчатися, формування в них прагнення до самоосвіти [1, с. 2].

До основних функцій оцінювання відносять:

- контролюючу, яка визначає рівень досягнень кожного учня, виявляє його готовність до засвоєння нового матеріалу, що дає змогу вчителю відповідно планувати і викладати навчальний матеріал;
- навчальну, що сприяє повторенню, уточненню й поглибленню знань, їх систематизації, вдосконаленню умінь і навичок;
- діагностико-коригувальну, яка з'ясує причини труднощів, що виникають в учня у процесі навчання, виявляє прогалини в його навчальних досягненнях, вносить корективи, спрямовані на усунення цих прогалин, у діяльність учня і вчителя;
- виховну, яка сприяє формуванню вміння відповідально й зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю та самоконтролю, сприяє розвитку працелюбності, активності та інших позитивних якостей особистості;
- стимулювально-мотиваційну, що формує позитивні мотиви навчання; передбачає, що добре вмотивована і справедлива оцінка успішності учнів є важливим імпульсом (стимулом) у навчальній праці, який переростає в стійкий мотив обов'язку й відповідальності [13, с. 105].

Стосовно стимулювальної функції Олександр Малихін зазначає, що досвідчений педагог не лише прагне об'єктивно оцінити знання учнів, але й турбується про те, щоб учень, отримавши оцінку, погодився з нею, тобто оцінка вчителя повинна співпадати з самооцінкою учня [6, с. 306].

Таким чином, оцінка діяльності учня має бути об'єктивною і, максимально відповідати його самооцінці. Оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач. Відповідно контроль має розглядатись, у першу чергу, як допомога учню в усвідомленні своїх успіхів чи невдач, а не як покарання.

Контроль є важливим структурним компонентом навчального процесу. Його основною функцією є забезпечення зворотного зв'язку: зовнішнього (контроль, який здійснює учитель) і внутрішнього (самоконтроль учня).

Реформування системи освіти передбачає певне переосмислення системи контролю. Актуальності набуває питання «Хто має бути головним «оцінювачем» досягнень учня?». Досі учитель виступав як єдиний «знавець критеріїв» оцінки діяльності учня та її результатів. Якщо ж у контексті нового педагогічного мислення суб'єктом навчальної дії стає учень, то саме він, у першу чергу, повинен контролювати і оцінювати свої досягнення.

Таким чином, оцінюючи та контролюючи навчальні досягнення учня, учителю необхідно: пам'ятати про вплив оцінки на емоційний стан учня, використовувати різні форми оцінювання, і відповідно давати учню можливість самостійно оцінювати свою успішність.

Отже, у традиційному навчанні контроль результатів здійснює вчитель, а при компетентнісному підході цю задачу може виконувати й сам учень. Здатність до самооцінки є необхідною умовою і ознакою компетентності в цій області.

Інструментарієм вимірювання та оцінювання компетентностей, крім традиційних методів контролю, визначають: портфоліо, контекстні завдання, проекти, кейс-вимірювачі, педагогічні тести.

Традиційні методи контролю не спроможні повною мірою задовольнити всі вимоги, оскільки недостатньо формалізовані щодо можливості порівняння з еталоном. Тому як інструментарій педагогічного вимірювання найчастіше обирають тестування, яке й за формою проведення, і за змістом процедур найадекватніше відповідає процесу вимірювання.

Вчителю новогрецької мови необхідно: формувати компетентності учнів, зазначені програмою, використовувати різні інструментарії вимірювання та оцінювання рівні сформованості цих компетентностей, давати можливість учням самостійно оцінювати свої знання.

Для більш успішного процесу навчання новогрецької мови і його контролю, вчитель може користуватися таким інструментарієм вимірювання та оцінювання компетентностей, як педагогічні тести.

Нині розроблено значну кількість спеціалізованих інструментальних середовищ і програм, за допомогою яких можна створювати й застосовувати комп'ютерні тести. До такого типу спеціалізованих інструментальних середовищ належить Hot Potatoes (Гаряча картопля). Hot Potatoes можна використовувати під час викладання багатьох навчальних предметів, у тому числі й на заняттях з новогрецької мови.

Запровадженню інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес присвячено праці таких науковців, як: В. Фетісова, Л. Долінер, Є. Бурлової, І. Шолом та ін.

Інформатизація освітнього процесу є одним із важливих шляхів пізнання світу та науки і посідає провідне місце в реформі освіти України.

Одним із вирішальних чинників модернізації системи освіти є створення покоління засобів навчання, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з потужними дидактичними можливостями комп'ютерних технологій.

Оцінювання засвоєних знань є головним чинником у формуванні особистості, а контроль за повчально-пізнавальною діяльністю школярів — обов'язковий складник навчального процесу. Контроль навчальних досягнень учнів, що відбувається протягом навчального року, спрямований на виявлення рівня сформованості компетентностей, зазначених у навчальній програмі та сприяє розкриттю причин слабого засвоєння матеріалу, надає змогу своєчасно вжити потрібні заходи для корекції знань та ліквідації в них прогалин. Із різних форм контролю тестування комп'ютерне є найбільш незалежним від суб'єктивного ставлення вчителя до учня, тобто найбільш об'єктивним та етичним [9, с. 4].

Система функцій педагогічного тестування як засобу контролю за якістю навчального процесу відрізняється високим ступенем диференціації. Серед основних функції діагностування, контролю, навчальна, розвивальна, мотиваційно-спонукальна, організаційна, стандартизація, інформаційна, гу-

маністична й управлінська. Фундаментальні підстави сучасного тестування дозволяють прогнозувати розвиток освітніх систем, створювати навчальні та контролюючі інформаційні програми й технології, удосконалювати засоби та методи управління якістю освіти. Інформаційні технології педагогічного тестування й аналізу його результатів забезпечують можливість формування нових інформаційних засобів управління якістю мовної освіти у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах на єдиній основі освітньої статистики результатів педагогічних вимірювань.

Комп'ютерний тест — стандартизовані завдання, подані в електронній формі, призначені для вхідного, проміжного та підсумкового контролю рівня знань, а також самоконтролю і (або) такі, що забезпечують визначення психофізіологічних і особистісних характеристик випробуваного, оброблення результатів яких здійснюється за допомогою відповідних програм [5, с. 18].

Однією з таких програм, є програма Hot Potatoes, яка існує у вільному доступі й розповсюджуються безкоштовно. Її можна завантажити з веб-сторінки: <http://hotpot.uvvic.ca>. За допомогою Hot Potatoes учитель має змогу оперативно підготувати завдання навчального й контролюючого характеру, що опрацьовуються стандартними Інтернет-браузерами.

Аналізована програма є зручною і простою у користуванні, як для вчителів, так і для учнів, з підтримкою двадцяти шести мов, у тому числі грецької. Слід зазначити, що програма Hot Potatoes не підтримується українською мовою, однак при необхідності можливою є українізація робочого середовище будь-якого тесту.

Окрім того, під час створення тесту за допомогою одного з модулів є можливість використання широкого спектру медіа об'єктів (малюнків, аудіозаписів, відеофрагментів тощо), що знаходяться на певному фізичному носії або в мережі Інтернет.

Результат тестування визначається у відсотках, що дає змогу вчителю використовувати різні системи оцінювання. До того ж оцінювання є автоматичним і не потребує часу на перевірку.

Тести, створені за допомогою програми Hot Potatoes, подаються у вигляді автоматично генерованих HTML сторінок, які можуть бути відкритими за допомогою будь-якого Інтернет-браузера. У такий спосіб, користуючись ПК, учні можуть проходити тести під час класних занять, у позаурочний час, або, навіть вдома, шляхом розміщення відповідних веб-сторінок на доступних ресурсах в Інтернеті, (на сайті розробника програмного продукту — hotpotatoes.net, або власному ресурсі вчителя. Також учитель може користуватися роздрукованими тестами.

Інструментальне середовище Hot Potatoes складається з п'яти модулів:

JCloze — заповнення пропусків

JMatch — встановлення відповідності

JQuiz — тест множинного вибору, або вибір правильно / не правильно

JCross — кросворд

JMix — встановлення послідовності

The Masher — поєднання вправ

Пропонована програма дає змогу залучення інноваційних технологій до навчання мов, оскільки: 1) програма є проста у використанні як для вчителя, так і для учня; 2) не вимагає багато часу на виконання й на перевірку; 3) завдання, які пропонуються для виконання, знайомі за зразками з підручників.

Перший із модулів програми називається JCloze, за допомогою якого можна створювати вправи на заповнення пропусків.

Заповніть пропуски

Το παράπονο του Ερμή

«Πως να μην παραπονηίμαι,
να μην κλαίω ,να μην χτυπιέμαι...;;;
Οι εποχές έχουν αλλάξει
και η [] ,
στα συρτάρια έχει αράξει...
Δίπλα στην τεχνολογία ,
φαίνεται ξεπερασμένη.
Ποιος θα στείλει [] ή []
στο [] αν μπαίνει...;
Τι είναι η [] ;;;
[] τι θα πει...;
Μα ποιος είναι ο [] ;;
Του Κωστάκη ο κουρέας...;



Другий модуль JQuiz допомагає у створенні тесту множинного вибору, або вибору відповіді правильно/ неправильно і використовується для отримання швидкого результату з перевірки розуміння тексту (морфології, синтаксису, лексики). Робота з модулем JQuiz передбачає лише вибір учнем відповіді, яку він вважає правильною.

Ροбота з текстом

Знайδть Σωστό ή Λάθος

τα χελιδόνια φεύγουν για χώρες ζεστές το φθινόπωρο
ο ουρανός γεμίζει μαύρα σύννεφα την άνοιξη
οι νιφάδες του χιονιού σκεπάζουν τα βουνά και τα στίπα στα χωριά τον χειμώνα
η φύση φοράει τα καλά της το καλοκαίρι

???

???

Λ

Σ

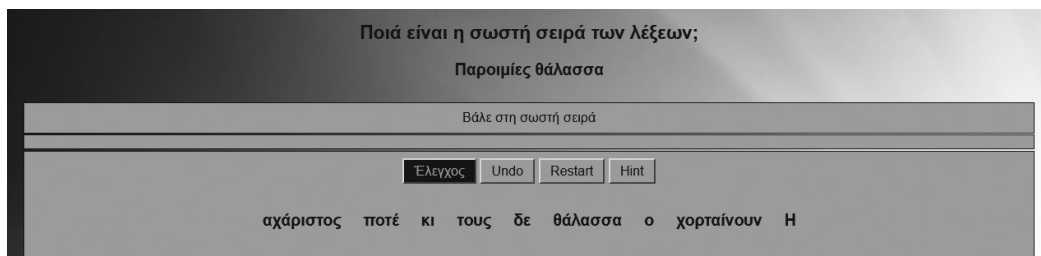
Μοδύλο JMatch στυροно для встановлення відповідності. Виконувати завдання можна шляхом вибору правильної частини з усіх пропонуючи або перетягуванням правильних частин у спільний ряд. Програма дозволяє комбiнувати відео / аудіоматеріали у процесі викладу навчальної інформації.

JSCross επιτρέπει να δημιουργηθεί τεστ με μορφή κρυπτογράμμου. Ο μαθητής μπορεί να διαβάσει την εξήγηση του κρυπτογραμμένου λέξης ή να ερευνήσει το γράμμα και να κινείται και να ερευνήσει, ή να εισαγάγει τη σωστή απάντηση. Μετά την ολοκλήρωση του τεστ ο μαθητής μπορεί να ελέγξει το αποτέλεσμα.

Με τη βοήθεια του κρυπτογράμμου είναι δυνατόν:

- να προτείνονται τεστ με μορφή κρυπτογράμμου;
- να χρησιμοποιούνται σε όλα τα επίπεδα γνώσης της γλώσσας ανεξάρτητα από την ηλικιακή κατηγορία;
- να συνδυάζονται η γλώσσα με θέματα πολιτισμού, ιστορίας, γεωγραφίας.

JMix є модулем для реконструкції, або відтворення правильної послідовності абзаців тексту, речень, окремих фразеологічних одиниць. Цей тест спрямований, в основному, на розуміння синтаксичних конструкцій. Оскільки новогрецька мова належить до тих мов, які не мають сталої побудови речень, неможливо передбачити порядок слів у реченні, тому такий модуль можна використовувати для роботи із сталими виразами.



Програма Гаряча Картопля пропонує вправи для практики, повторення й оцінювання знань.

Hot Potatoes пропонує вчителю:

- оцінювати ефективність роботи учнів стосовно запропонованого матеріалу;
- вводити параметри часу, які можуть застосовуватися індивідуально для кожного учня (параметр «годинник» контролює час замість учителя);
- отримувати швидко й автоматично результат оцінювання за 100 б. шкалою;
- заощаджувати час уроку.

Також, є можливість відправки вчителю оцінок кожного учня по електронній пошті після завершення тестування.

Hot Potatoes пропонує учню:

- можливість повторних виконань вправ;
- акцентування уваги на помилках за допомогою миттєвого результату й коментування;
- можливість працювати у групі, відповідати на запитання і створювати завдання для іншої команди;
- широкий спектр можливостей створення завдань і вибір бажаного завдання; можливість виправлення помилок;
- учні можуть оцінювати самостійно свої знання, а за випадкового вибору правильної відповідь можуть мати місце коментарії, за допомогою яких учням стане зрозумілий саме такий вибір відповідей.

Також, слід наголосити, що при використанні комп'ютерної програми немає конкуренції, коментарів чи зауважень від учителя й інших учнів (цей чинник може мати негативні наслідки у випадку коли учень через відсутність конкуренції втрачає інтерес до навчальної діяльності; позитивні результати, коли учень об'єктивно оцінює свої досягнення і критично переглядає зроблені помилки).

Вище поданий матеріал зумовлює актуальність та ефективність використання програми Hot Potatoes учителями новогрецької мови для підготовки авторських контролюючих електронних освітніх ресурсів.

Реалізація етапу комп'ютерного тестування вимагає визначення завдань тестового контролю стратегічного (мета), тактичного й оперативного рівнів. Завдання стратегічного характеру визначається як мета комп'ютерного тестування. Спроектвана технологія тестування за допомогою програми Hot Potatoes має за мету підвищення ефективності навчання новогрецької мови в загальноосвітніх навчальних закладах України, за допомогою об'єктивації процедур перевірки й оцінювання знань учнів, що в межах системи тестового контролю означає управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у ході контрольно-діагностувальних процедур і корекцію процесу навчання на основі результатів педагогічних вимірювань. Стратегічна мета реалізується всією процедурою комп'ютерного тестування і одночасно є ієрархією тактичних завдань, спрямованих на системну реалізацію діагностувальної, оцінної, освітньої, розвивальної, виховної, мотиваційно-спонукальної, організаційної, стандартизуючої, інформаційної, гуманістичної, управлінської, тобто основних функцій і практичних завдань контролю у навчанні в цілому.

Виокремимо конкретні завдання технології комп'ютерного тестування в програмі Hot Potatoes: діагностувати, актуалізувати і закріплювати в учнів наявні знання за допомогою виконання ними контрольних тестових завдань, спроектованих на основі вимог Державного стандарту і навчальної програми з навчального предмету «Новогрецька мова» відповідно до положень сучасної IRT (теорії конструювання і параметризації тестів як контрольно-вимірювальних матеріалів); формувати і розвивати навички аналізу, синтезу, узагальнення і проєкції знань у нові нестандартні умови діяльності; створювати установку на здійснення самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності в процесі контролю; встановлювати причини успіху або невдачі в навчальній діяльності учнів на основі аналізу даних, отриманих під час тестування; виявляти напрямки корекції процесу навчання.

Завдання тактичного характеру визначають наступний рівень — оперативний, тобто завдання, які стосуються безпосередньо розділу навчальної програми, або теми, що вивчається, і формулюються учителем з урахуванням вимог програми навчання з навчального предмету, а, отже, його специфіки і конкретних умов навчання.

Так, під час організації контролю знань учнів 5–6 класів у процесі навчання новогрецької мови виокремлюємо такі оперативні завдання тестового контролю, враховуючи вимоги програми:

- 1) актуалізувати наявні знання учнів з розглядуваної теми (вхідне, або констатувальне тестування);
- 2) виявити ступінь використання емпіричних знань у різних навчальних ситуаціях (тести виконання);

3) визначити напрямки корекції знань і умінь (за результатами поточного і тематичного тестування);

4) провести діагностування навчальних досягнень учнів після корекції навчального процесу (контрольне, або підсумкове тестування).

Окреслені завдання визначають також зміст контрольованої інформації, тобто об'єкти контролю виокремлюються відповідно до конкретних задач.

Основними детермінантами змісту контролю є завдання тактичного й оперативного характеру, а також логіка і послідовність викладу навчального матеріалу і засвоєння навчальної інформації, зміст навчання і специфіка навчального предмета. Окрім того, розгляд технології комп'ютерного тестування в режимі підвищення якості мовної освіти дозволяє виокремити чинники, що визначають зміст контрольованої інформації — вимоги Державного освітнього стандарту і навчальної програми з навчального предмету.

Зміст контрольованої інформації конкретизується в об'єктах контролю. Під об'єктом контролю ми розумітимемо структурні елементи змісту навчання з навчального предмету, за якими проводиться контроль, тобто об'єкт засвоєння одночасно стає й об'єктом контролю.

Зміст навчання може бути описаний на двох рівнях: рецептивному і продуктивному; отже, об'єкти контролю мають бути виокремлені і представлені також на двох рівнях. При цьому кожен з них характеризується відповідними рівнями засвоєння, запропонованими В. Беспалько.

Рецептивний рівень об'єктів контролю представлений двома рівнями діяльності (засвоєння): рівень уявлення (ознайомлення) — передбачає здатність упізнавати об'єкти і процеси, розрізняти і співвідносити їх; рівень відтворення — характеризується наявністю знання-копії, тобто здатності відтворити (повторити) інформацію, операції, дії, виконати типові завдання (вправу).

Продуктивний рівень об'єктів контролю також представлений двома рівнями засвоєння: рівень умінь і навичок, що передбачає вміння виконувати дії, загальна методика і послідовність яких засвоєні на заняттях, але зміст і умови виконання — нові; рівень творчості, що характеризується продуктивною діяльністю, тобто передбачає частково пошукову діяльність учня з новою інформацією.

Основними принципами відбору змісту тестових завдань є: а) значущість і наукова достовірність навчального матеріалу; б) репрезентативність елементів змісту контрольованого матеріалу; варіативність; в) системність; г) комплексність і збалансованість елементів знання; взаємозв'язок змісту і форми тестових завдань.

У процесі комп'ютерного тестування ми враховували те, що форма тестових завдань є засобом організації, впорядкування і віддзеркалення змісту навчального предмета у змісті тесту.

Проектування комп'ютерних тестів вимагає дотримання таких правил: надійності та валідності; рівневої диференціації тестових завдань; поєднання доступності (посильності) і новизни (орієнтація на зону потенційного розвитку) в змісті тесту; варіативності тестових завдань.

Отже, повноцінна реалізація технології комп'ютерного тестування за допомогою програми Hot Potatoes як засобу контролю за навчальним процесом забезпечує не лише діагностування й констатацію рівня навчальних досягнень, але й спрямована на ефективне формування компетентностей учнів у процесі навчання грецької мови, а також підвищення якості мовної освіти в цілому.

Під контрольною процедурою ми розуміємо безпосереднє здійснення контролю за допомогою певних засобів для виконання оперативних завдань з урахуванням конкретних об'єктів контролю. Організація педагогічного тестування вимагає дотримання принципу оптимальності — достатності контрольних процедур для отримання якісної інформації.

Власне організація процедури тестового контролю передбачає такі етапи:

- постановка учителем завдання окресленої процедури й ознайомлення учнів зі змістом контролю;
- презентація дидактичного засобу, що використовується на цьому етапі;
- ознайомлення учнів з особливостями застосованого методу контролю;
- коментар учителя стосовно специфіки роботи на кожному з рівнів навченості;
- безпосереднє виконання учнями тестових завдань;
- перевірка виконання тесту;
- оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- корекція помилок.

Отже, комп'ютерне тестування є найбільш оптимальним, ефективним і економічним засобом контролю за навчальним процесом.

Пропонуємо тестові завдання для перевірки лінгвокультурологічних умінь учнів 5–6 класів загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням новогрецької мови.

Якісними показниками сформованості лінгвокультурологічної компетентності визначаємо:

- розуміння культурологічної інформації у процесі роботи з текстами;
- знаходження у навчальних текстах слів, що позначають культурно-ціннісні поняття;
- розпізнання та класифікація лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики, складання на їх основі антонімічних пар, синонімічних рядів;
- вміння розуміти сенс прислів'їв і приказок, що містять вивчені культурно-ціннісні поняття, зіставлення прислів'їв грецького й українського народів;
- уміння застосовувати правил мовленнєвого етикету в залежності від комунікативної ситуації;
- вміння відповідати на запитання до текстів, визначати тему й основну думку, знаходити нову й відому інформацію;
- визначення і аналіз ціннісних принципів грецького народу, світоглядних й естетичних проблем, відображених у оригінальних культурологічних текстах.

Одним з основних умінь, яке необхідно розвивати в учнів є сприйняття й розуміння культурологічної інформації у процесі роботи з текстами. Для розвитку такого умінь пропонуємо текст «Η Εστία». Спершу учні мають прочитати перший абзац і спрогнозувати зміст тексту. Після опрацювання тексту учні повинні відповісти на запитання.

Άσκηση

Διαβάστε και μεταφράστε το κείμενο.

Η Εστία

Η Εστία ήταν η κόρη του Κρόνου και της Ρέας, αδελφή του Δία, του Ποσειδώνα και των άλλων θεών. Ήταν η θεά της εστίας κάθε σπιτιού, που στους αρχαίους λαούς είχε ιερό χαρακτήρα. Γιατί η εστία ήταν το κέντρο της οικογένειας.

Η Εστία έγινε το σύμβολο της φιλοξενίας. Τη λάτρευαν σε κάθε σπίτι, γιατί πίστευαν ότι αυτή εφεύρε την κατοικία.

Σε κάθε σπίτι, ακριβώς στο κέντρο, και σε σχήμα κυκλικό υπήρχε η εστία. Εκεί έκαιγε συνεχώς το ιερό πυρ. Κάθε βράδυ μετά την δουλειά, γύρω απο αυτήν μαζεύονταν όλη η οικογένεια και συζήταγε τα προβλήματά της κι ήταν σαν να τα κουβέντιαζε και με την ίδια την θεά που τους κρατούσε συντροφιά ζεσταίνοντας το βραδυνό φαγητό.

Οι αρχαίοι Έλληνες πίστευαν ότι κοινή εστία όλης της Ελλάδας και του κόσμου ολόκληρου ήταν η εστία των Δελφών, όπου βρισκόταν και ο Ομφαλός της γης. Αν ποτέ έσβηνε η ιερή φλόγα, θεωρούνταν πολύ κακός οιωνός. Θα έπρεπε να ξαναβαφτεί απευθείας από τον ήλιο για να είναι αμόλυνη.

Στην τέχνη η Εστία εικονίζεται με μακρύ φόρεμα και πέπλο. Στο χέρι κρατά σκήπτρο, μια λυχνία ή πυρσό ή κλαδί με άνθη και καρπούς. Η ζωή της ήταν ήρεμη, χωρίς περιπέτειες και λατρεύτηκε όσο λίγες θεές του Ολύμπου.

Άσκηση

Απαντήστε στις ερωτήσεις:

1. Ο πατέρας της Εστίας ήταν
 - α) Ο Δίας
 - β) Ο Πασιδώνας
 - γ) Ο Κρόνος
2. Η Εστία ήτανε το σύμβολο
 - α) της φιλοσοφίας
 - β) της φιλοξενίας
 - γ) της τέχνης
3. Η εστία βρισκότανε σε κάθε σπίτι
 - α) στην γωνία
 - β) εκεί που ήθελε η οικογένεια
 - γ) στο κέντρο
4. Στην τέχνη η Εστία εικονίζεται κρατώντας
 - α) κλαδί
 - β) σκήπτρο
 - γ) πέπλο

5. Κάθε βράδυ η οικογένεια

- α) συζήταγε τα προβλήματά της με την θεά
- β) συζήταγε τα προβλήματά της σαν να ήταν εκεί η θεά
- γ) συζήταγε τα προβλήματά της και η θεά ζέστανε το βραδυνό φαγητό

Для розвитку уміння знаходити у навчальних текстах слова, що позначають культурно-ціннісні поняття, усвідомлювати їх універсальне значення та національну складову, пропонуємо роботу з текстом «Η Κυρα-Σαρακοστή», у якому мають віднайти культурно-ціннісні поняття, що містяться у тексті й співвіднести їх з пропонованими варіантами, що описують ці поняття.

Άσκηση

Διαβάστε το κείμενο. Ποιές έννοιες δεν καταλαβαίνετε; Συζητήστε τις με τον διπλανό σας και με την δασκάλα σας.

*Η Κυρα-Σαρακοστή
Την Κυρα-Σαρακοστή,
που είναι έθιμο παλιό
οι γιαγιάδες μας τη φτιάχνουν
με αλεύρι και νερό.
Για στολίδι την φορούσαν
στο κεφάλι της σταυρό
και το στόμα της ξεχνούσαν
γιατί νήστευε καιρό.
Και μετρούσανε τις μέρες
με τα πόδια της τα επτά
κόβαν ένα τη βδομάδα
μέχρι να 'ρθει η πασχαλιά.*

Άσκηση

Βρες την λέξη μέσα στο κείμενο

- Οι κανόνες ενός λαού — _____ (έθιμο)
- Η αποχή από τροφή — _____ (νηστεία)
- Το κόσμημα — _____ (στολίδι)
- Το φυτό του Πάσχα — _____ (Πασχαλιά).

Для розвитку знань мовленнєвого етикету учні мають знайти вірне продовження речення. Їм пропонувалися певні форми вітань і можливі ситуації для їх використання.

Άσκηση

Βρείτε συνέχεια των προτάσεων.

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------|
| 1. Η φίλη μου γιορτάζει την | εύχομαι κάθε ευτυχία |
| 2. Οι φίλες μου φεύγουν ταξίδι τους | εύχομαι καλή επιτυχία |
| 3. Η Άννα έχει εξετάσεις της | εύχομαι χρόνια πολλά |
| 4. Ο Άκης παντρεύεται του | εύχομαι καλό ταξίδι |

Звичайно, у такий спосіб учні можуть лише закріпити свої знання, однак це не означає, що вони готові практично вживати такі одиниці у своїх ви-

словлювання. Тому для учнів були підготовлені вправи (за варіантами), що передбачали різні ситуації спілкування й до кожної з них учні мали підібрати вірні форми привітань та поздоровлень.

Άσκηση

Τι θα του/την ευχηθείς;

1. Βαρίαντ: Ο κολλητός μου γιορτάζει ονομαστική γιορτή.
2. Βαρίαντ: Η συμμαθήτριά μου θα παρουσιάζει έκθεση στο επόμενο μάθημα.
3. Βαρίαντ: Ο γείτονας μου φεύγει διακοπές στην Ελλάδα.

Для успішного процесу формуванням лінгвокультурологічної компетентності необхідно приділяти особливу увагу розвитку аналітико-оцінювальних умінь.

Щоб визначити тему й зрозуміти основну думку тексту, учні мають вміти узагальнювати конкретні факти, розуміти авторський задум тексту.

Для розвитку таких вмінь учні виконували наступні вправи:

- визначити тему тексту по заголовку, чи ілюстрації до нього;
- знайти у тексті пояснення заголовка;
- переформовувати заголовок;
- вибирати прислів'я чи приказки, що відповідають/виражають зміст тексту.

Для розвитку вмінь визначати тему й основну думку тексту, пропонуємо текст «Ο καλός ο φίλος στην ανάγκη φαίνεται». Учні мають розглянути ілюстрації до тексту і спробувати визначити його тему. Потім прослухати текст, заповнюючи пропуски.

Άσκηση

Δες τις εικόνες. Για ποιό θέμα νομίζεις ότι θα μιλήσουμε σήμερα;

Άκουσε τον μύθο και συμπληρώστε τα κενά.

Ο καλός ο φίλος στην ανάγκη φαίνεται

Κάποτε δυο φίλοι ταξίδευαν. Τα πράγματα όμως ήρθαν ανάποδα και έχασαν τον δρόμο τους. Έτσι χάθηκαν μέσα σ' ένα μεγάλο δάσος.

- Μη στενοχωριέσαι, είπε ο νεότερος. Ό, τι και να γίνει είμαστε μαζί, ομάδα... Άλλωστε δε μπορεί, σε λίγο θα βρούμε το μονοπάτι που μας οδηγεί στον κεντρικό δρόμο για την κοντινότερη πόλη.

Τα λόγια του φίλου ήταν παρήγορα αλλά και το σκοτάδι άρχισε να πέφτει πυκνό. Σαν να μην έφταναν οι δυσκολίες τους, σε λίγο, πίσω από μια συστάδα δέντρων παρουσιάστηκε μπροστά τους μια αρκούδα! Ο νεότερος χωρίς δεύτερη κουβέντα εγκατέλειψε τον φίλο του με τη μία και γρήγορα σκαρφάλωσε σ' ένα δέντρο και κρύφτηκε στα πυκνά κλαδιά του. Ο μεγαλύτερος σε ηλικία κατάλαβε πως δεν πρόφτανε πια να φύγει... Έπεσε λοιπόν χάμω και προσποήθηκε τον πεθαμένο...

«Σίγουρα οι αρκούδες δεν πειράζουν τους νεκρούς», μονολόγησε με αγωνία, καθώς ούτε κι ο ίδιος θυμόταν από πού είχε ακούσει κάτι τέτοιο. Κράτησε λοιπόν την αναπνοή του, να μην κάνει τον παραμικρό θόρυβο και περίμενε, ενώ τον έλουζε κρύος ιδρώτας. Και πραγματικά η αρκούδα τον πλησίασε και έτριψε τη μουσούδα της στο πρόσωπό του, αρχίζοντας να τον μυρίζει...

Η αλήθεια είναι πως ο ταξιδιώτης μας μάλλον δεν ήταν και πολύ ενδιαφέρων για την αρκούδα. Τελικά τον «εγκατέλειψε» εκεί, στη μέση του δάσους, ενώ ο νεότερος φίλος του όταν την είδε να απομακρύνεται κατέβηκε γρήγορα από το δέντρο.

– Φτηνά τη γλιτώσαμε, αλλά τι σου έλεγε στο αυτί προηγουμένως η αρκούδα;

Ο νεότερος φίλος ρωτούσε με πραγματική περιέργεια αλλά πήρε απάντηση πληρωμένη...

– Να μην ταξιδεύεις με φίλους που την ώρα του κινδύνου σ' αφήνουν στη μέση του δρόμου και σκέφτονται μόνο πώς να σώσουν το τομάρι τους. Αυτά μου είπε, φίλε μου, και στο εξής πολύ θα σκέφτομαι ποιος είναι ο καλός φίλος, γιατί ο καλός φίλος στην ανάγκη φαίνεται.

Також, для визначення основної думки оригінального поетичного твору, пропонуємо наступні завдання:

Άσκηση

Διαβάστε το ποίημα

Τι ήθελε να πει η συγγραφέας του ποιήματος «Του παππού μου τα γυαλιά»:

- α) τα γυαλιά του παππού ήταν χαλασμένα
- β) ο παππούς αγαπάει πολύ τον εγγονάκι του
- γ) ο μικρός θέλει να έχει τα γυαλιά, όπως και ο παππούς του.

*Του παππού μου τα γυαλιά
Λέτε να' ναι μαγεμένα
του παππού μου τα γυαλιά
και τον κάνουν να μη βλέπει
όταν κάνω σκανταλιά
ή σαν πρέπει να διαβάσω
πως γυρεύω να το σκάσω.
Λέτε να' ναι μαγεμένα
του παππού μου τ' ακουστικό
κι όταν πάλι μου ξεφύγει
το λογάκι το κακό
απ' τ' αυτιά του μένει απ' έξω
και ρωτάει με τι θα παίξω!
Δε θυμώνει, δε μαλώνει
όταν κάνω σκανταλιές
μου χαϊδεύει τα μαλλιά μου
κι έχει πει χίλιες φορές
πως παιδάκι σαν εμένα
δεν ξανάγινε κανένα.
Τον καλό μου τον παππούλι
να γιατί τον αγαπώ,
γιατί τα' χει μαγεμένα
και γυαλιά κι ακουστικό
και σκοπεύω σαν γεράσω
απ' τα ίδια ν' αγοράσω.*

Оскільки в реальних життєвих ситуаціях ми читаємо, або слухаємо повідомлення з метою отримання нової інформації, при укладанні завдань слід дотримуватися принципу новизни. Необхідно навчати учнів знаходити у тексті відому і нову культурологічну інформацію й чітко її розмежовувати, так як уміння розрізняти у тексті відоме і нове є свідченням високого рівня пізнавальних умінь. Це важливо для того, щоб нове знання стало реальним «надбанням», було «вписано» у систему вже сформованих уявлень.

Для виявлення у тексті нової культурологічної інформації учням пропонувалася наступні вправи:

- заповнити пропуски у тексті, інформацією, що відповідає його змісту (після читання/прослухування);
- визначити у тексті основну й додаткову інформацію;
- знайти нову інформацію.

Для розвитку вміння знаходити нову і відому інформацію пропонуємо роботу з текстом «Η Δήμητρα και η Περσεφόνη». Після читання тексту учні мають виконати вправи. Спершу їм необхідно виконати завдання на зіставлення, у якому необхідно знайти правильне продовження речення, відзначивши його відповідним номером. У наступному завданні пропонуємо підібрати до виразів з «κάτω», синонімічні заміни. Скласти з запропонованими виразами 5-ть речень.

Άσκηση

Διαβάστε και μεταφράστε το κείμενο

Η Δήμητρα και η Περσεφόνη

Η Δήμητρα, η θεά της γεωργίας, είχε μια πολύ όμορφη κόρη που την λάτρευε, την Περσεφόνη. Η Περσεφόνη έβγαине συχνά στα χωράφια και μάζευε λουλούδια. Μια μέρα την είδε ο Πλούτωναs, ο βασιλιάs του Κάτω Κόσμου, και είπε:

— Τι ωραία κοπέλα! Πόσο θα ήθελα να γίνει γυναίκα μου! Αμέσως, χωρίς να διστάσει, όρμησε, την άρπαξε και την κατέβασε στο σκοτεινό του βασίλειο. Η Περσεφόνη θρηνούσε:

— Αχ! Κακό που με βρήκε! Αλίμονό μου! Η θεά Δήμητρα μέρες πολλές έψαχνε παντού και ρωτούσε για την κόρη της, μα κανένας δεν ήξερε να της πει κάτι. Όσπου ο Ήλιος, που τα έβλεπε όλα, της φανέρωσε την αλήθεια. Η Δήμητρα άρχισε να κλαίει μέρα νύχτα. Τα δάκρυά της μαραίναν τα πάντα πάνω στη γη. Τίποτα πια δεν φύτρωνε κι οι άνθρωποι άρχισαν να πεθαίνουν από την πείνα. «Τι κρίμα να χάνεται τόσος κόσμος», σκέφτηκε ο Δίας και αποφάσισε να κάνει κάτι, για να σταματήσει το κακό.

— Ε, Πλούτωνα! Κι εσύ, Δήμητρα! Μην τα θέλετε όλα δικά σας! Έξι μήνες μόνο θα μένει η Περσεφόνη στον Κάτω Κόσμο και έξι πάνω στη γη! Έδωσε, λοιπόν, εντολή του να μένει η Περσεφόνη έξι μήνες με τη μάνα της, τη Δήμητρα, και έξι μήνες με τον Πλούτωνα. «θαυμάσια!» είπε ο Δίας. «Έτσι, θα είναι όλοι τους ευχαριστημένοι!» Τους μήνες που είχε κοντά της την Περσεφόνη η Δήμητρα, χαμογελούσε και γέμιζε η φύση με λουλούδια και φρούτα. «Μακάρι, να έμενες για πάντα εδώ, κόρη μου!» της έλεγε συχνά.

Στη γη τότε βασίλευαν η άνοιξη και το καλοκαίρι. Όταν, όμως, η Περσεφόνη γύριζε στον Κάτω Κόσμο, η Δήμητρα άρχιζε να κλαίει... Τότε έρχονταν το φθινόπωρο και ο χειμώνας. Όλη η φύση άλλαζε! Βροχές και καταγίδες έπεφταν στη γη. Χιόνια και παγωνιά σκέπαζαν τα πάντα!

Άσκηση

Βάλτε αριθμό δίπλα στο αντίστοιχο κομμάτι

1	Ο Πλούτωνας είναι βασιλιάς	αλλά δεν το βάζει κάτω
2	Η Δήμητρα δεν μπορεί να βρεί την κόρη της	ο Δίας βρήκε λύση
3	Η Δήμητρα λέει στον Πλούτωνα	έξι μήνες στο σκοτινό βασίλιο και έξι μήνες πάνω στην γη
4	Στο κάτω κάτω	του Κάτω Κόσμου
5	Η Περσεφόνη μένει πάνω κάτω	κάτω τα χέρια σου απο την κόρη μου!

Άσκηση

Βρείτε πως αλλιώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις εκφράσεις με τη λέξη «κάτω»

Τελικά

Στο κάτω κάτω

Περίπου

Πάνω κάτω

Είναι δύσκολο, αλλά θα το κάνω

Δεν το βάζω κάτω

Μην ακουμπάς

Κάτω τα χέρια

Ο Αδης

Κάτω Κόσμος

Άσκηση

Φτιάξε πέντε προτάσεις με τις καινούργιες εκφράσεις.

Під час роботи з текстом «Ο καλός ο φίλος στην ανάγκη φαίνεται», учні можуть виконати ряд завдань, спрямованих на розвиток аналітично-оцінювальних умінь.

Зокрема, для розвитку умінь розпізнавати та класифікувати лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики, пропонуємо наступні вправи.

Άσκηση

Βρείτε τα ζευγάρια των παρακάτω εκφράσεων.

1) σώζω το τομάρι μου — κοιτάω μόνο τον εαυτό μου

2) κρατάω την αναπνοή — πήγε η ψυχή του στη κουλούρη — κόπηκαν τα γόνατά του

3) φτηνά την γλυτώσαμε — την βγάλαμε λάδι

4) ήρθε ανάποδα — πήγε στραβά, αλλιώς ξεκινάς κι αλλιώς σε πάει

Άσκηση

Βρείτε πώς αλλιώς μπορούμε να το πούμε

Έχασε το δρόμο

χάθηκε

είμαστε μαζί

είμαστε ομάδα

έπεσε χάμω

προσποιήθηκε τον πεθαμένο

Для розвитку уміння працювати з культурологічними текстами, пропонуємо текст «Το σχολείο στην αρχαία Ελλάδα», зокрема учні мають ознайомитися з текстом, запам'ятати всіх героїв та зрозуміти процес розвитку витоків школи у Давній Греції, дати відповіді на запитання. Усно (на елементарному рівні й з допомогою вчителя) порівняти різні періоди з сучасністю (в Україні). Аргументувати свою думку з приводу того у який час вони бажали б навчатися і чому.

Άσκηση

Διαβάστε το κείμενο. Ποιούς απο τους ήρωες γνωρίζετε;

Το σχολείο στην αρχαία Ελλάδα

Τον 3 αιώνα π.Χ. το σχολείο δεν ήταν όπως σήμερα. Οι ήρωες του Ομήρου είχαν μαθήματα σε σοφούς γέροντες. Μάθαιναν την τέχνη, την ιατρική, την κυνήγη. Ο Αχιλλέας, ο Ηρακλής, ο Ιάσοντας και ο Ασκληπίος είχαν για δάσκαλο τον Κένταυρο Χείρωνα, που ζούσε στα δάση του Πηλίου. (εικόνες)

Μετά τον 6 αιώνα π.Χ. το σχολείο άλλαξε. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και είχαν ένα πρόγραμμα μαθήματος, όπως: την σωματική άσκηση, την αγωγή και την μουσική.

Υπήρχαν δυο γνωστές σχολές.

Στη Σπάρτη το σχολείο ήταν πολύ αυστηρό. Τα παιδιά ζούσαν μαζί, μακριά απο το σπίτι και από τους γονείς. Ο στόχος του σχολείου ήταν να γνωρίζουν τα παιδιά την πολεμική τέχνη. Για αυτό είχαν το κύριο μάθημα — η σωματική άσκηση. Μετά μουσική και ανάγνωση κειμένων.

Στην Αθήνα ο παιδαγωγός έπαιρνε τα παιδιά κάθε μέρα απο το σπίτι για να τα πάει στο σχολείο. Το πρόγραμμα άρχισε με γυμναστική, μετά μουσική και τελείωνε με το μάθημα των γραμμάτων. Τα παιδιά είχαν μαθήματα για το σπίτι, όπου συχνά μάθαιναν κείμενα απέξω και έδιναν εξετάσεις. Οι άτακτοι μαθητές δοκίμαζαν το σανδάλι του δάσκαλου.

Άσκηση

Απαντήστε στις ερωτήσεις

1. Ποιοί ήρωες του Ομήρου ήτανε μαθητές του Κένταυρου Χείρωνα;
2. Πού ζούσε ο Κένταυρος Χείρωνα;
3. Τι δίδασκε ο Κένταυρος Χείρωνα;
4. Τον 6 αιώνα π.Χ. ποιά μαθήματα είχαν τα παιδιά στην Αρχαία Ελλάδα;
5. Ποιός ήταν ο στόχος της Σχολής στην Σπάρτη;
6. Ποιό κύριο μάθημα είχαν τα παιδιά στη Σχολή της Σπάρτης;
7. Ποιός ήταν ο ρόλος του παιδαγωγού στην Αρχαία Ελλάδα και ποιός είναι σήμερα;
8. Ποιά μαθήματα έκαναν τα παιδιά στην Σχολή της Αθήνας;
9. Σε ποιά Σχολή τα παιδιά έδιναν εξετάσεις;
10. Τι θα πει η έκφραση: «δοκίμασαν το σανδάλι του δάσκαλου»;

Άσκηση

Γράψτε τα μαθήματα που δίδασκαν στην αρχαία Ελλάδα και αυτά που περιέχει το πρόγραμμά σας.

μαθήματα που δίδασκαν στην αρχαία Ελλάδα	μαθήματα που περιέχει το δικό μου πρόγραμμα
σωματική άσκηση	
	ουκρανική λογοτεχνία

Для розвитку уміння визначати й аналізувати ціннісні принципи народу, світоглядні й естетичні проблеми, відображені у оригінальних культурологічних текстах пропонуємо ознайомитись з поетичним твором «Φεγγαράκι μου λαμπρό».

Άσκηση

Μάθετε το ποίημα απ'έξω. Συζητήστε γιατί τα παιδιά πήγαιναν κρυφά στο σχολείο και μάλιστα, τόσο αργά;

Φεγγαράκι μου λαμπρό
 Φεγγαράκι μου λαμπρό
 Φέγγε μου να περπατώ,
 Να πηγαίνω στο σχολείο,
 Να μαθαίνω γράμματα
 Γράμματα σπουδάματα
 Και του Θεού τα πράγματα.

Для розвитку вміння пояснювати сенс прислів'їв і приказок, що містять вивчені культурно-ціннісні поняття пропонується робота з відомими грецькими прислів'ями (після опрацювання тексту «Ο καλός ο φίλος στην ανάγκη φαίνεται») і вправа на зіставлення приказок з коментарями до них.

Άσκηση

Βρες την εξήγηση της παροιμίας

1. Δείξε μου τον φίλο σου να σου πω ποιος είσαι
2. Ο καλός ο φίλος στην ανάγκη φαίνεται
3. Αγάπαγε το φίλο σου με τα ελαττώματά του

1. Εξήγηση- δίδαγμα: Οι αληθινοί φίλοι, μας δείχνουν τη συμπαράστασή τους όταν βρισκόμαστε σε στιγμή ανάγκης.

2. Εξήγηση-δίδαγμα: Επειδή κανείς δεν είναι τέλειος, πρέπει να προσέχουμε πολύ όταν κρίνουμε τους άλλους και κυρίως τους φίλους μας. Όλοι μας έχουμε ελαττώματα και για αυτό οφείλουμε να δεχόμαστε και τους άλλους με αυτά, εφόσον βέβαια τα ελαττώματά τους δεν είναι επικίνδυνα.

3. Εξήγηση-δίδαγμα: Όλοι οι άνθρωποι συνηθίζουν να κάνουν παρέα με ανθρώπους που τους μοιάζουν στον χαρακτήρα και τις συνήθειες. Έτσι αν γνωρίσουμε τους φίλους κάποιου ανθρώπου, είναι σαν να γνωρίζουμε και τον ίδιο.

Для запам'ятовування учнями прислів'їв, також пропонуємо вправу, в якій вони мають після опрацювання тексту «Μυθικά πλάσματα που είχαν σχέση με τη θάλασσα» й ознайомившись попередньо з прислів'ями відповідної тематики, поставити слова з приказок у правильній послідовності.

Μυθικά πλάσματα που είχαν σχέση με τη θάλασσα

Κατά την Ελληνική Μυθολογία η Θάλασσα συνδέεται με τον Ποσειδώνα (που σημαίνει «άρχων των νερών»). Σύμφωνα με το θρύλο είχε την κατοικία του στον Αλφειό ποταμό.

Ένας άλλος θαλάσσιος θεός ήταν ο Τρίτων. Τον ανακάλυψαν οι Αργοναύτες στις ακτές της Λιβύης.

Οι Έλληνες λάτρευαν και θεότητες των νερών όπως τις Νύμφες (πνεύματα των ποταμών), τις Ναϊάδες (που κατοικούσαν σε πηγές), τις Νηρηίδες (που κατοικούσαν στη θάλασσα).

Γνωστές είναι και οι θαλασσινές Σειρήνες — κόρες της θάλασσας με κεφάλι γυναίκας και σώμα πουλιού. Ζούσαν, σύμφωνα με το μύθο, σ' ένα νησί της Μεσογείου. Αποπλανούσαν τους ναυτικούς με τη γλυκιά φωνή τους, με την ομορφιά και το σώμα τους, και έτσι προκαλούσαν ναυάγια.

Γοργόνες είναι μυθολογικά υδρόβια πλάσματα με κεφάλι και κορμό θηλυκού ανθρώπου και ουρά ψαριού. Όπως οι Σειρήνες έτσι και οι Γοργόνες σε πολλές ιστορίες τραγουδούσαν στους ναυτικούς αποσπώντας τους από την εργασία τους προκαλώντας ναυάγια και σε άλλες περιπτώσεις πνιγμούς ανθρώπων.

Άσκηση

Βάλτε τις λέξεις στη σωστή σειρά

γαλανή μα αέρας Η τη θάλασσα 'ναι μαυρίζει ο

χортаίνουν δε ο ποτέ θάλασσα κι αχάριστος Η τους

δεν Η πίνεται, θάλασσα δοκιμάζεται

όλοι είναι κυβερνήτες Στην ήσυχη θάλασσα

βρίσκει στη θάλασσα Και άμμο δε

Для розвитку вмінь використовувати практично правила мовленнєвої взаємодії (соціальних норм поведінки й етикету) залежно від комунікативної ситуації учням пропонувалися такі завдання. Після роботи з текстом «Μια συζήτηση μέσω του Skype» виконати вправу на зіставлення для закріплення знань синонімічних виразів з тексту. Після виконання вправи, учні мають скласти 6-ть висловлювань, використовуючи вивчені вирази.

Άσκηση

Βρείτε το αντίστοιχο των παρακάτω φράσεων

γεία χαρά	τρελάθηκες
πώς τα πας	περίμενε
τι τρέχει	τι γίνεται
κάτσε	τι κάνεις
δεν πας καλά	αστειεύεσαι
κάνεις πλάκα	γεία σου

Άσκηση

Φτιάξε 6 προτάσεις, χρησιμοποιώντας τις καινούριες εκφράσεις

Після роботи з текстом «Μια συζήτηση μέσω του Skype», учням можна запропонувати роботу з діалогом до якого включено зразки привітання, стали вирази, приказки. Учні мають прочитати текст, звертаючи увагу на виділені слова. Вияснити з вчителем їх значення. Скласти діалог, використовуючи вивчені вирази (не менше 7-ми).

- Γεια σου Νίκο!
- Γειά! Τι άνεις;
- Εγώ είμαι μια χαρά! Εσύ;
- Χάλια είμαι...
- Γιατί;
- Γιατί χτες έκανα θάλασσα στο τέστ της γραμματικής και όταν γύρισα στίτι δοκίμασα το σαντάλη του μπαμπά...
- Θεέ μου! Και γιατί δεν πήγες καλά στο τέστ;
- Ε, μάλλον δεν ήτανε η δική μου μέρα χτες!
- Α, δεν μου τα λες καλά, ρε Νίκο! Μη μου κάνεις τον κινέζο! Έπαιζες στο λάπτοπ το παιχνίδι σου και δεν διάβασες, για αυτό πήγες χάλια στο τέστ! Άδικο έχω;
- Όχι, έτσι είναι...
- Και τώρα τι θα κάνεις; Το πάθημα πρέπει να σου γίνει μάθημα!
- Ναι. Αύριο μπορώ να ξαναδώσω το τέστ. Για αυτό τώρα γυρνάω στίτι και θα μάθω όλα απέξω, ο κόσμος θα χαλάσει!
- Μπράβο, Νίκο! Τα γράμματα είναι κλάμματα, αλλά πρέπει να πάμε καλά στα μαθήματα του σχολείου για να μην βαράμε μετά το κεφάλι μας στον τοίχο.
- Ετσί είναι, Ελένη! Ελπίζω αύριο θα γράψω καλά το τέστ για να μην φάω ξύλο την δεύτερη φορά απο τον μπαμπά μου!
- Καλή τύχη, Νίκο! Να θυμάσαι, ότι οι σπουδές δεν είναι μια βόλτα στο πάρκο, αλλά πρέπει να βάλουμε τα δυνατά μας, γιατί, όπως λένε «Ο άνθρωπος αγράμματος — ξύλο απελέκητο».

Значна увага на уроках новогрецької мови повинна приділятися розвитку творчих здібностей учнів. Складність такої роботи полягає, у першу чергу, в індивідуальній творчій обдарованості кожної дитини окремо, закладеної в ній від народження та залежить від індивідуального процесу розвитку в шкільному віці.

Для успішного процесу розвитку творчих умінь на заняттях з новогрецької мови, учні мають бути максимально зацікавленими (мотивованими) у роботі, що пропонується вчителем.

Для розвитку творчих умінь запропоновано виконувати такі вправи:

- уявіть себе на місці героя твору, як би ви діяли у такій ситуації;
- які емоції та відчуття у вас викликає прочитаний текст;
- про які важливі цінності для грецького народу розповідається у тексті;
- висловіть свою думку, щодо прочитаного тексту.

Робота з текстом «Ανάσταση στην Κέρκυρα», передбачала складання монологічних висловлювань з словами, що позначають культурно-ціннісні поняття. Для цього учні спочатку мають розглянути ілюстрацію і висловити свої думки з приводу того, чому люди викидають з домівок глечики. Потім, прочитати текст, звертаючи увагу на підкреслені слова. Разом з учителем уточнити значення виділених слів. Скласти 3–5 висловлювань, вживаючи деякі з виділених словосполучень.

Άσκηση

Δείτε την εικόνα. Γιατί οι άνθρωποι πετάνε τα πήλινα δοχεία απο τα παράθυρα;

Διαβάστε και μεταφράστε το κείμενο.

Φτιάξτε 3–5 προτάσεις, χρησιμοποιώντας υπογραμμένες λέξεις.

Ανάσταση στην Κέρκυρα

Κάθε μεγάλο Σάββατο πρωί την ώρα που ο ιερέας βγαίνει από το ιερό με την εικόνα της Αναστάσεως στολισμένοι με λουλούδια οι καμπάνες χτυπούν χαρμόсуна. Οι νοικοκυρές πετούν στο δρόμο μεγάλα πήλινα δοχεία (μπότιδες) από τα παράθυρα που πέφτοντας σπάνε σε χίλια κομμάτια και κάνουν μεγάλο θόρυβο.

Продовжуючи вивчення теми «То Пάσχα» учні вчать моделювати ситуації міжкультурного спілкування на основі інформації тексту. Для цього, спершу, учням пропонуємо текст, де пояснюється традиція викидання глечиків на о. Керкіра у день Пасхи. Після опрацювання тексту, учні повинні описати, що саме вони б символічно поклали у глечик і викинули (негативні почуття, події, переживання) та чим наповнили б новий (радоші, подарунки, здійснення бажань).

Άσκηση

Διαβάστε και μεταφράστε το κείμενο.

То Пάσχα στην Κέρκυρα

Οι Κερκυραίοι, ρίχνουν από τα παράθυρα και τα μπαλκόνια τους λεγόμενους «μπότιδες», δηλαδή πήλινες κανάτες, γεμάτες με νερό. Λέγεται ότι το έθιμο προήλθε από τους Ενετούς, οι οποίοι συνήθιζαν την Πρωτοχρονιά να πετούν από τα παράθυρά τους παλιά αντικείμενα, για να τους φέρει ο νέος χρόνος καινούργια, ενώ σύμφωνα με μια άλλη εξήγηση, με το σπάσιμο των κανατών και τους κρότους, επιταχύνεται ο ερχομός της Άνοιξης.

Άσκηση

Πείτε τι θα βάζατε εσείς στις μπότιδες;

Також, для моделювати ситуації міжкультурного спілкування на основі інформації тексту, учні можуть працювали з текстом «Η ιστορία του Αρλεκίνου». Οзнайомившись з текстом, учні повинні уявити себе на місці героя й описати, що саме вони б одягнули йδучи на грецький Καρναβάλ.

Άσκηση

Διαβάστε το κείμενο.

Τι θα φορούσατε στο Καρναβάλι;

Η ιστορία του Αρλεκίνου

Μια φορά κι έναν καιρό στην πόλη με τις γόνδολες, τη Βενετία, ζούσε ένα φτωχό παιδάκι, ο Αρλεκίνος. Τις μέρες της Αποκριάς, στη Βενετία γιορτάζουν το καρναβάλι με παρελάσεις και γιορτές. Όλοι ντύνονται μασκαράδες και κρυμμένοι πίσω από τις μάσκες τους γλεντάνε μέχρι το πρωί.

Ο μικρός Αρλεκίνος, κάθε απόγευμα, καθόνταν στο παράθυρο, έβλεπε τους γελαστούς μασκαράδες που περνούσαν παρέες παρέες κάτω από το σπίτι του και μερικές φορές ένα δάκρυ κυλούσε στο μαγουλάκι του. Θυμόταν πώς ντυνόταν κι αυτός μασκαράς μαζί με τον πατέρα του και τη μητέρα του και κάνανε βόλτες στην πλατεία το Αγίου Μάρκου με τα περιστέρια. Τώρα πια όλα ήταν διαφορετικά! Ο πατέρας είχε πεθάνει και η καημένη η μητέρα του με μεγάλη δυσκολία κατάφερνε να πληρώνει τα έξοδά τους. Σκούπιζε, λοιπόν, το δάκρυ του και χαιρετούσε τους γελαστούς μασκαράδες που του φώναζαν να κατέβει μαζί τους στο γλέντι.

Η μαμά του είδε το κρυφό δάκρυ του Αρλεκίνου και ανέβηκε στη σοφίτα αποφασισμένη να βρει κάτι, έστω κι ένα παλιό ρούχο, για να μασκαρέψει το λυπημένο παιδί της. Κάτι μικρά κουρελάκια από υφάσματα της έδωσαν την ιδέα! Τα μάζεψε όλα, πήρε τα ραφτικά της και δούλεψε μέχρι το πρωί. Ένωσε τα μικρά κομματάκια, έκανε ένα μεγάλο πολύχρωμο πανί και μ' αυτό έραψε μια φανταχτερή στολή, που άλλη δεν είχε ξαναγίνει!

Εύπησε χαρούμενη το Αρλεκίνο και τον έντυσε με τη στολή. Φούντωσε τα κατσαρά καστανά μαλλάκια του παιδιού και, σαν τελευταία πινελιά, άνοιξε δυο τρύπες με το ψαλίδι της σε μια μαύρη βελούδινη λωρίδα και την έδεσε στα μάτια του παιδιού για μάσκα! Το αποτέλεσμα ήταν θαυμάσιο!

Ευτυχισμένος ο Αρλεκίνος, με τα δάκρυα απ' τα παράπονα να λάμπουν στα ματάκια του, έδωσε ένα σκαστό φιλί στη μανούλα του και έτρεξε στην πλατεία.

Τα πυροτεχνήματα έλαμπαν στον ουρανό και τα παιδιά μάζευαν καραμέλες και σοκολάτες που πετούσαν οι άρχοντες από τα μπαλκόνια.

Όταν έφτασε στην πλατεία ο Αρλεκίνος, όλοι θαύμαζαν τη φορεσιά του, κι εκείνος χαρούμενος άρχισε να χορεύει χωρίς να φανερώνει ποιος είναι.

– Ποιος είσαι; τον ρωτούσαν πολλοί. Είσαι από τη Βενετία; Που αγόρασες αυτή τη θαυμάσια στολή;

Ο Αρλεκίνος χαμογελούσε και κρατούσε καλά φυλαγμένο το μυστικό του, ώσπου μια κοπελίτσα τού άρπαξε τη μάσκα.

– Είναι ο Αρλεκίνος! φώναζαν κάποιοι ξένοι.

– Αυτός είναι ο βασιλιάς του καρνάβαλου, φώναζαν όλοι μαζί και του πρόσφεραν φρούτα και γλυκά χορεύοντας χαρούμενοι γύρω του.

Ο Αρλεκίνος χόρευε ξέφρενα όλη νύχτα και το πρωί γύρισε στο σπίτι του φορτωμένος με γλυκά.

Ένας χρόνος πέρασε. Την επόμενη χρονιά, μόλις πλησίαζε η Αποκριά, όλοι έτρεξαν στη μητέρα του Αρλεκίνου και πλήρωναν όσο όσο για να ράψουν μια πολύχρωμη φορεσιά αρλεκίνου!

Άσκηση

Πείτε τι θα φορούσατε στο Καρναβάλι;

Для розвитку вміння складати висловлювання на культурно значущу тематику, пропонуємо уривок із поеми Яниса Ріцоса «Ромьосини». Учні мають розкрити глибинний (прихований) зміст тексту; пояснити, що мав на увазі автор, висловити, які почуття й емоції викликав у них поетичний твір.

Άσκηση

Διαβάστε προσεκτικά το κείμενο.

Γιάννης Ρίτσος

Ρωμιούσνη

Αυτάταδέντρα δε βολεύονται με λιγότερο ουρανό,
αυτές οι πέτρες δε βολεύονται κάτω απ' τα ξένα βήματα,
αυτά τα πρόσωπα δε βολεύονται παρά μόνο στον ήλιο,
αυτές οι καρδιές δε βολεύονται παρά μόνο στο δίκιο.

Άσκηση

Σκεφτείτε τι εννοούσε ο συγγραφέας;

Для розвитку умінь вести бесіду з приводу інформації, що міститься в культурологічному тексті пропонуємо прочитати діалог, дати відповіді на запитання та висловити свою позицію, щодо зображення на давньогрецькій мрамуровій плиті: лаптоп античних часів, чи скринька з прикрасами.

Άσκηση

Διαβάστε το κείμενο και κοιτάξε την εικόνα.

Μια συζήτηση μέσω του Skype

– Γεια!
– Γεια χαρά!
– Πώς τα πας;
– Φανταστικά
– Για πες τι τρέχει;
– Βρήκα μια εικόνα στο ι-νετ... Κάτσε να σου την στείλω!
– Μπράβο! Και δεν σ' το χα!
– Λένε πως είναι ταφικός ναΐσκος γυναίκας σε θρόνο με βοηθό. Θεωρείται ότι φτιάχτηκε κατά το 100 π.Χ και προέρχεται από τη Δήλο. Το παράδοξο είναι ότι ο βοηθός φαίνεται να παρουσιάζει στην γυναίκα κάτι το οποίο θυμίζει έντονα σύγχρονο... laptop.

Α, δεν πας καλά! Ποιό laptop το 100 π.Χ.; Πλάκα μου κάνεις;

– Καθόλου! Κοίτα, όλοι νόμισαν πως ο Τρωικός πόλεμος ήνατ ένα παραμύθι του Ομήρου, μέχρι που το ανακάλυψε ο Ερρίκος Σλήμαν. Το ίδιο ισχύει και για τον μινωικό πολιτισμό, κανένας δεν πίστευε, όμως ο Άρθουρ Τζον Έβανς ανακάλυψε τον Κνωσό. Και μάλιστα ο πρώτος υπολογιστής του κόσμου βρίσκεται στο μουσείο της Κρήτης. Όλοι συμφωνούν πως είναι υπολογιστής, μα κανένας δεν μπορεί να καταλάβει πως λειτουργούσε...

– Σιγά να είναι και αυτός ο υπολογιστής και το λάπτοπ.

– Υπάρχουνε κάποιο σαν κι εσένα, θεωρούν ότι πρόκειται για ένα κουτί με κοσμήματα και όχι το λάπτοπ...

– Λογικό!

– Όχι! Λογικό είναι να παρατηρήσεις, ότι η γυναίκα κοιτάει το καπάκι, δηλαδή — οθόνη και όχι το κάτω μέρος...

Μήπως θεωρείς ότι οι Ολύμπιοι θεοί κέρδισαν τους Τιτάνες στην Τιτανομαχία;

– Δεν το αποκλείω... Υπάρχουν «περίεργες» αναφορές που παραπέμπουν ακόμα και σε πυρηνικά όπλα στα κείμενα του Ομήρου, στα ινδικά κείμενα όπως η Μαχαμπαράτα και η Ραμαγιάνα...

– Ααα, σταμάτα! Δεν παίζεσαι! Σε λίγο θα ακούσω και τις θεωρίες για επίσκεψη των εξωγήινων φυλών. Έλα καλύτερα να παίξουμε το παιχνίδι μας με εξωγήινους, πάμε στο AlienAttackTeam 2.

– Πάμε!

Άσκηση

Βρες την σωστή απάντηση

- ο ταφικός ναΐσκος προέρχεται
 - απο την Κρήτη
 - απο τον Όλυμπο
 - από τη Δήλο
- σύμφωνα με τις θεωρίες στο ταφικό ναΐσκο φαίνεται
 - το λάπτοπ
 - το παιχνίδι
 - το κουτί
- ο Τρωικός πόλεμος ανακάλυψε
 - ο Άρθουρ Τζον Έβανς
 - ο Ερρίκος Σλήμαν
 - ο Όμηρος
- 2 φίλοι που μιλάνε στο Skype
 - συμφωνούν
 - διαφωνούν
 - πρώτα διαφωνούν και μετά συμφωνούν.

Άσκηση

Ποιά είναι η γνώμη σας σχετικά με την συζήτηση που διαβάσατε και με την εικόνα που βλέπετε;

Πώς νομίζεις; Σε αυτή την εικόνα είναι όντως ένα αρχαίο λάπτοπ ή τελικά είναι κουτί με κοσμήματα;

Комп'ютерне тестування є найбільш оптимальним, ефективним і економічним засобом контролю за навчальним процесом. Пропоновані завдання, розроблені в інструментальній середовищі програми Hot Potatoes спрямовані на перевірку сформованості лінгвокультурологічних умінь учнів 5–6 класів шкіл з поглибленим вивченням новогрецької мови. Комп'ютерні завдання, розроблені на матеріалах культурологічних текстів, допомагають як у формуванні, закріпленні, так і оцінюванні лінгвокультурологічних умінь учнів.

Отже, повноцінна реалізація технології комп'ютерного тестування за допомогою програми Hot Potatoes як засобу контролю за навчальним процесом забезпечує не лише діагностування й констатацію рівня навчальних досягнень, але й спрямована на ефективне формування лінгвокультурологічної компетентності учнів у процесі навчання грецької мови, а також підвищення якості мовної освіти в цілому.

Висновок

Оцінюючи та контролюючи навчальні досягнення учня, учителю необхідно: пам'ятати про вплив оцінки на емоційний стан учня, використовувати різні форми оцінювання, давати учню можливість самостійно оцінювати свою успішність.

У традиційному навчанні контроль результатів здійснює вчитель, а при компетентнісному підході цю задачу може виконувати й сам учень.

Традиційні методи контролю не спроможні повною мірою задовольнити всі вимоги, оскільки недостатньо формалізовані щодо можливості порівняння з еталоном. Тому як інструментарій педагогічного вимірювання найчастіше обирають тестування, яке й за формою проведення, і за змістом процедур найадекватніше відповідає процесу вимірювання.

Використання вчителем такого інструментарію оцінювання як комп'ютерний педагогічний тест (у середовищі програми Hot Potatoes), дасть можливість: добирати матеріали, що відсутні у підручниках, але означені програмою, й створювати на їх основі завдання, у відповідності до сформованого рівня компетентностей конкретного класу/ учня, швидко проводити оцінювання учнів і давати їм змогу самостійно оцінювати свої досягнення, робити цікавішими уроки, а відповідно й процес оцінювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буханевич Н.В. Контроль та оцінка навчальних досягнень учнів — Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7556/97/>
2. Грабовський П.П. HOTPOTATOES як засіб створення освітніх електронних ресурсів — Режим доступу: https://docs.google.com/document/d/1ADGbNRhYHLh4TUVGy8j1goE_P8tFtTcCUvk1GvvE/edit?pli=1
3. Жук Ю.О. Особистісний простір учня в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі [Електронний ресурс] / Ю.О. Жук // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2012. — № 3 (29). — Режим доступу до журн.: <http://www.journal.iitta.gov.ua>

4. Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / Ред. В. М. Мадзігон та Ю. О. Дорошенко.— К.: Наукова думка, 2003. Інформаційні технології в навчанні.— К.: Видавнича група ВНУ, 2006.— 240 с.
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти (наказ від 05.05.2008 № 371) [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-223FB48350ABA>.
6. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект / Олександр Володимирович Малихін.— Кривий Ріг: «Видавничий дім», 2009.— 306 с.
7. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник.— К.: Видавничий центр «Просвіта», «Книга пам'яті України», 2000.— 368 с.
8. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: монографія / за ред. О. І. Ляшенка.— К.: Пед. думка, 2011.— 160 с.
9. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси: Наказ Міністерства освіти і науки молоді та спорту України № 1060 від 01.10.2012 [Електронний ресурс].— К., 2012.— Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>
10. Сороко Н. В. Реалізація діяльнісного підходу при комп'ютерному навчанні в умовах оновлення мовної освіти в Україні // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: Зб. наук. праць / За ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука.— К.: Атіка, 2004.
11. Спірін О. М. Ключові характеристики ІКТ компетентностей/ Спірін О. М., Овчарук О. В. // Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.]; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук.— К.: Атіка, 2010.
12. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Наук.-метод. посібник / О. І. Поветун, Л. В. Пироженко.— К.: А.С.К., 2006.
13. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: Монографія / За ред. Ляшенко О. І., Жука Ю. О.— К.: Педагогічна думка, 2014.— 200 с.

ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

Першукова Оксана Олексіївна
Курач Лариса Іванівна
Фідкевич Олена Львівна
Снегірєва Валентина Василівна
Бакуліна Наталія Валеріївна
Колесник Катерина Василівна

Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів з мов та літератур етнічних меншин

Методичний посібник

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

Підписано до друку 29.10.2018 р. Формат 70x100 1/16
Гарнітура Newton. Друк. офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 5.09
Наклад 300 пр.

Віддруковано у ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».
03680, м. Київ, вул. Антона Цедіка, 12
тел. +38044 332–84–73.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6115, від 29.03.2018 р.