

Методика мови

КОНТРОЛЬ ЯК ВАЖЛИВА ЛАНКА ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ

Ніна ГОЛУБ,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу навчання української
мови та літератури Інституту педагогіки
НАПН України

УДК 371.321:801.8

У статті висвітлено різні аспекти актуальної проблеми контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови як важливої ланки навчально-виховного процесу. Зокрема, наголошено на причинах, що визначають злободенність порушених питань. Автор пропонує привести у відповідність усі ланки навчального процесу, щоб уникнути перешкод на шляху реалізації поставлених освітніх завдань.

Ключові слова: контроль, оцінювання, знання, уміння, навички, поведінка, особистісні характеристики, компетентності.

Поставлення проблеми. Держстандарт загальної середньої освіти і чинна програма «Українська мова» визначають три ключові підходи до навчання — особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний, спрямовані на забезпечення розвитку сучасного учня, підготовку його до життя за межами школи й самореалізації в ньому. Концепція «Нова українська школа», затверджена Кабінетом Міністрів України у грудні 2016 року, визначає курс на компетентнісне навчання. Відповідно змінено мету, скориговано завдання, визначено шляхи й етапи реформування загальної середньої освіти в Україні до 2029 року, заявлено, що результатом шкільної освіти мають бути компетентності — предметні й ключові. Однак проблема контролю й оцінювання зависла в координаті традиційної освіти. Така невідповідність, звісно ж, є серйозною перешкодою на шляху реалізації поставлених завдань.

Характерною рисою сучасного суспільства, за висновками вчених, є зростання інтересу до психологічного ресурсу людей. Про який ресурс іде мова? Передусім про ефективну поведінку. За висновками Дж. Равена, на практиці «опис особистісно важливих для людини типів поведінки і видів компетентностей, які вона проявляє у процесі досягнення бажан-

них цілей, дає набагато більше корисної інформації, ніж якась загальна оцінка. Такий опис радикально відрізняється від бального оцінювання [6, с. 263]».

Учений висловлює припущення, що поведінку найкраще можна зрозуміти шляхом виявлення цінностей людини, її уявлень і очікувань, також тих компонентів компетентності, які вона схильна спонтанно проявляти, прагнучи досягти важливих для себе цілей. Для того, щоб цей ресурс нарощувати, потрібні інші підходи, інші методики й нові поняття, одним із яких є компетентність.

За визначенням Дж. Равена, компетентність «складається з багатьох компонентів, багато з яких є незалежними один від одного, частина є ближчою до когнітивної сфери, інша — до емоційної; ці компоненти можуть значною мірою замінювати один одного як складники ефективної поведінки. Що більше таких компонентів людина залучає у процесі досягнення цілей, то ймовірніше, що вона цих цілей досягне [6, с. 253]». Тому для змістового поля компетентнісного підходу до навчання важливі такі компоненти: «мотивація», «цінності», «знання, вміння, навички», «вольові характеристики», «емоції» й «соціальні настанови», «поведінка».

Мотивація, цінності, знання, уміння, навички, емоції — категорії процесуального характеру, результативними дослідники вважають вольові характеристики й моделі поведінки, сформовані на основі засвоєних знань, набутих умінь і навичок, сприйнятих і прийнятих цінностей.

Кожна компетентність як особистісна якість, що формується й проявляється у дії, поведінці людини, на переконання І. Зимньої, містить п'ять компонентів: знання змісту компетентності, досвід застосування знань у різноманітних ситуаціях; ціннісно-сміислове ставлення до змісту компетентності, що стає важливою для людини; емоційно-вольове регулювання процесу прояву компетентності в діяльності; мобілізаційна готовність, включення в діяльність [5, с. 4].

Чому ж так важливо говорити сьогодні про контроль і оцінювання? Виділяємо такі причини актуальності проблеми:

1. Відірваність оцінювання від загальної ідеї навчально-виховного процесу гальмує процес оновлення освіти.

2. Тестове (знансьве) ЗНО перешкоджає впровадженню у практику навчання інноваційних методик.

3. За результатами тестового (знанського) ЗНО не постає конкретна людина з її особистісними досягненнями, результатами «формування» й «розвитку», закладеними у цілі загальної шкільної освіти.

4. Результати знанського ЗНО презентують нам, наскільки вчитель добре впорався з роллю ретранслятора знань, а не координатора, наставника у створенні кожним учнем індивідуальної траєкторії особистісного розвитку.

5. Учитель є заручником ЗНО, за результатами якого оцінюють його роботу.

6. Учень не є повноцінним суб'єктом навчально-виховного процесу, оскільки він не усвідомлює власної відповідальності за результати навчальної діяльності.

7. Знансьве спрямування ЗНО сприяло виникненню «армії» репетиторів і появи тисячних тиражів одноманітної (нерідко низькопробної) методичної літератури.

8. Змінилися ключові навички, що визначають грамотність людини: ними на сьогодні є не читання, письмо й арифметика, а вміння критично мислити, здатність узаємодіяти, комунікабельність, здатність творчо підходити до будь-якої справи та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми теорії тестів як переважального засобу педагогічного вимірювання виходять за межі педагогіки й дидактики, вони потребують підсилення з боку психологів, соціологів, акмеологів, оскільки актуальними нині є не знансьві тести, а тести розвивального (поведінкового, ціннісного) вимірювання. Розробленими можна вважати питання принципів, функцій, форм і методів контролю для різних рівнів освіти, більш ретельної уваги потребують пошуки методів оцінювання сформованості ключових і предметної компетентностей, апробування їх у школах України.

В умовах компетентісного навчання привертають увагу наукові проекти в галузі діагностики й дослідження компетентностей. Зокрема, Дж. Равен пропонує нову концептуальну схему аналізу й діагностики людського ресурсу. Особливістю її є надання вирішального значення цінностям людини [6], [7].

Учений порівнює відомі на сьогодні моделі компетентності — «факторну» й «атомарну». Різницю між ними пояснює так:

1) *факторна* є вираженням досягнень індивіда, що має певну сумарну кількість балів, однак набрати їх можна за рахунок переважання, наприклад, 2—3 компонентів;

2) *атомарна* є вираженням ціннісних досягнень індивіда, компонентів компетентності, які він схильний проявляти, й особливостей, що характеризують його середовище, не обмежуючи водночас невеликою кількістю змінних компонентів [6].

Патрик Гриффін, професор Мельбурнського університету, керівник міжнародного наукового проекту з оцінювання й формування навичок і компетентностей XXI століття (ATC21S), дослідник проблеми навичок XXI століття, в одному з інтерв'ю зазначає,

що розробити тести для вимірювання розумових навичок нижчого рівня (напр., запам'ятовування) значно простіше, ніж виміряти креативність, новаторство, лідерство, роботу в групі [2].

Дослідник надає перевагу не факторному (підсумковому) оцінюванню, а формувальному (оцінюванню для навчання), оскільки воно нагадує учням про їхні навчальні цілі, відображає їхні успіхи й не правильні уявлення. Основними компонентами формувального оцінювання дослідник вважає знання й розуміння учнями цілей навчання і критеріїв оцінювання; ефективний зворотний зв'язок учителя й учнів; активну участь учнів у процесі пізнання; можливість і вміння аналізувати результати власної навчальної діяльності; коригування підходів до навчання з урахуванням результатів оцінювання.

Привертають увагу й «тести успішності», розроблені В. Беспальком. Дослідник намагається «пов'язати» в тесті рівень, на якому може бути освоєний той чи інший навчальний матеріал, і предметний зміст навчального матеріалу. Рівень засвоєння автор позначає буквою «а» й розрізняє за ступенем оволодіння висхідною інформацією чотири рівні засвоєння:

Перший (а1) — *узнавання*, знайомство (уміння виконувати дію тільки за повторного сприйняття раніше вивченої інформації, іншими словами — діяльність «із підказкою»).

Другий (а2) — *алгоритмічна* діяльність «по пам'яті» (відтворення необхідної інформації про правила дій і розв'язання типових для цієї галузі завдань).

Третій (а3) — *евристична* діяльність (виконання не за готовим, раніше засвоєним алгоритмом, як на а1 і а2, а за аналогією з раніше вивченими навчальними елементами (НЕ) конкретного предмета; учень створює суб'єктивно нову інформацію, самостійно відкриваючи для себе раніше не вивчені НЕ цього навчального предмета).

Четвертий (а4) — *творча* діяльність (полягає у створенні об'єктивно нової інформації з навчального предмета) [1].

Мета статті — привернути увагу до злободенної лінгводидактичної проблеми — контролю навчальних досягнень учнів з української мови, висловити міркування щодо розв'язання її.

Виклад основного матеріалу. У структурі контролю розрізняють два компоненти: *діагностику* (або теорію і методику) і *традиційну перевірку, оцінювання результатів, тестування* (процес контролю).

Поняття діагностики конкретизують такі складники: 1) планування й цілі контролю; 2) програма й процедура контролю; 3) об'єкт контролю й оцінювання; 4) зразок (еталон) для порівняння результату навчання; 5) шкала вимірювання результатів контролю; 6) критерії виставлення оцінки; 7) норми оцінювання досягнень учнів в формі розгорнутої характеристики за критерієм; 8) кількісне вираження оцінки (бали, позначки, відсотки та ін.); 9) інтерпретація результатів оцінки досягнень учнів.

Як об'єкт контролю в сучасному освітньому просторі визначають «засвоєні знання, вміння і навички, досягнутий рівень розумового розвитку і сформованих здібностей (розумових, перцептивних, мануальних тощо) — усе те, що входить до поняття компетентності [4, с. 311]».

Образ об'єкта контролю формують дві взаємопов'язані частини: образ мети, змісту контролю й образ учня. Перший складник виформовується на вимогах стандарту й навчальної програми, другий — конкретизують здібності, настанови, мотивації, цінності й потреби учня, особистісні характеристики й поведінкові норми. На практиці ж образ учня розглядають лише як результативний показник діяльності вчителя.

Відповідно до завдань сучасної школи продуктом навчальної діяльності «є структуровані й актуалізовані знання, покладені в основу вмінь розв'язувати нагальні завдання в різних сферах науки й практики [3, с. 225]». Водночас учені-психологи продуктом вважають «внутрішні новоутворення психіки й діяльності в мотиваційному, ціннісному і смисловому планах [3, с. 225]». Отже, продукт навчальної діяльності учнів формує суб'єктний досвід школярів. У цій ситуації результатом навчальної діяльності називають «поведінку суб'єкта — це або відчуття потреби (інтересу, включеності, позитивних емоцій) продовжувати цю діяльність, або небажання, ухилення, уникання [3, с. 225]».

Концепція «Нова українська школа», Держстандарт і чинна програма декларують, що освітня галузь в Україні компетентнісно орієнтована, відповідно результатами є компетентності й вимірюванню мають підлягати всі складники його, а не лише знанневий. Якщо в пояснювальній записці Держстандарту й програми співіснують два поняття — «предметна компетентність» і «ключові компетентності», то й на етапі контролю це має бути враховано.

На сьогодні дискусійним є не питання об'єктивності й неупередженості тестового контролю, а проблема здатності чинних тестів показати реальну картину досягнень у розв'язку учнів, сформованості в них компетентностей, а не лише знанневого компонента їх.

Згідно з особливостями нових підходів рівень підготовки учнів маємо оцінювати з охопленням таких аспектів:

1) особистісних і системно-діяльнісних результатів (ключові компетентності);

2) предметних результатів (предметна компетентність).

Особистісні результати, на наш погляд, мають бути відображені в таких проявах:

1) повага до України, її законів і правопорядку;

2) активна громадянська позиція, високі патріотичні почуття, готовність служити своїй Батьківщині, захищати її інтереси;

3) володіння державною мовою, ціннісне сприйняття її, спілкування нею у всіх суспільних сферах;

4) повага до історії, культури, традицій, інших цінностей українського народу й етносів, які проживають на території України;

5) бережне ставлення до природи рідного краю, своєї країни;

6) активна позиція в охороні довкілля;

7) здоровий спосіб життя, турбота про власну безпеку й безпеку інших людей;

8) висока культура людського спілкування, дотримання етичних норм;

9) здатність до самоосвіти, самореалізації й творчої праці;

10) повага до старшого покоління і турбота про молодших, доброта і чуйність до інших;

11) уміння адекватно оцінювати особливості соціального середовища, протистояти антигромадським та антигуманним явищам, деструктивним діям та ін., тобто все те, що прописано у ключових компетентностях.

Виділяють такі прояви *системно-діяльних* результатів:

1) володіння системою мовних і мовленнєвих знань та сфер застосування їх із метою самореалізації, самоідентифікації, розв'язання життєвих проблем, налагодження стосунків з однолітками і старшими людьми;

2) уміння працювати з інформаційними джерелами (добирати, вивчати, аналізувати, обробляти, структурувати, синтезувати і використовувати наукову й іншу інформацію);

3) володіння методами учіння (цілевизначення, цілереалізація, проектування, конструювання дослідження, творче застосування, рефлексія тощо);

4) володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями;

5) володіння комунікативними стратегіями і тактиками.

Системно-діяльні результати визначають досягнення учнів у предметних олімпіадах, на мовних курсах за вибором як результат виконання творчих навчальних проєктів, а також інших видів дослідницької діяльності, що можна фіксувати в портфоліо.

Предметні результати мають бути відображені в шкільному журналі.

Дуже важливо державним інстанціям визначитися щодо запиту на ці результати. Йдеться про наступність і перспективність у здобуванні освіти. Вища школа має потребувати і враховувати всі три результативні складники.

Оцінювання досягнень учнів у навчальній діяльності виконує дидактичні й виховну функції. Зокрема, такі дидактичні:

1) *навчальна* (забезпечення зворотного зв'язку між учителем і учнем як передумови підтримання дієвості й ефективності процесу навчання);

2) *діагностико-коригувальна* (виявлення рівнів сформованості компетентностей учнів, прогалин у них, визначення причин, труднощів, які виникають у процесі навчання, усунення їх);

3) *стимулювальна* (стимулювання в учнів бажання покращувати власні освітні результати, потребу й готовність відповідати за них);

4) *сприяльна* (орієнтування вчитися на помилках, усвідомлювати важливість і необхідність інформації, виявляти те, чого учні не знають і не вміють);

5) *констатувальна* (наявність тих чи інших умінь, ступінь оволодіння знаннями і вміннями, позитивні досягнення; наявність невдач, але без покарання за них);

6) *динаміки* (розвиток, зростання учня порівняно з попередніми досягненнями чи невдачами);

7) *мотивувальна* (мотивування учнів на досягнення успіху);

8) *спонукання* (активізування пізнавальної діяльності учнів);

9) *рефлексійна* (залучення учнів до самооцінювання на основі відомих критеріїв);

10) *регулювальна* (підтримування високої самооцінки).

Виховну функцію пов'язують зі становленням внутрішнього світу особистості, засвоєнням культури (духовних цінностей, мови, переконань, соціальних настанов, норм поведінки, традицій, звичаїв). Це означає, що оцінка має впливати на становлення таких характеристик особистості, як уважність, старанність, охайність, працьовитість, норми спілкування і поведінки, навички співпраці, виконання статуту школи й ін. [4, с. 325].

Згідно з окресленими функціями, оцінювання можна розглядати як один із засобів ефективного управління навчальним процесом, а не засобів налагодження дисципліни. Відповідно основною функцією оцінки є не контроль результатів і підбиття підсумків, а стимулювання покращення якості досягнень учнів, ефективний засіб зворотного зв'язку щодо ступеня власних досягнень і як засіб самооцінювання.

Під час розроблення критеріїв оцінювання варто б узяти до уваги рівні пізнавальних досягнень Б. Блума:

1. *Знання* — запам'ятовування, упізнання і відтворення інформації.

2. *Розуміння* — здатність установлювати зв'язок одного матеріалу з іншим, перетворювати його із одної форми вираження в іншу, переводити його з однієї «мови» на іншу (наприклад, зі словесної у графічну, математичну і навпаки); показником розуміння може також бути інтерпретування матеріалу (пояснення, короткий виклад), прогнозування майбутніх наслідків, що випливають із наявних даних.

3. *Застосування* — уміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях; застосування правил, методів, уміння структурувати матеріал на складники понять, законів, принципів, теорій.

4. *Аналіз* — виділення частин цілого, виявлення взаємозв'язку між ними, осмислення принципів організації цілого; виявлення помилок чи огрехів у логіці міркувань, різниці між фактами і наслідками та ін.

5. *Синтез* — комбінування елементів, щоб одержати ціле з новою системною властивістю; наприклад, новим продуктом може бути повідомлення, план дій, нова схема тощо.

6. *Оцінювання* значення того чи іншого матеріалу для конкретної мети, логіки побудови матеріалу, значущості продукту діяльності і т. д. [8].

Цікавим варіантом, який можна розглядати для процесу навчання української мови, є сходинки завдань у «тесті досягнень». Розташування завдань від простого до складного й відповідно збільшення балів за кожне завдання вищого рівня дає змогу виявити динаміку розвитку учня.

До прикладу візьмемо тест зі сходинками завдань, відповідних 10-бальній шкалі:

1 бал — завдання на розрізнення, кількості (більше, менше, дорівнює), усний переказ теми (коротко).

2 бали — завдання на розпізнавання явищ, процесів, усне і письмове відтворення термінів, переказування теми своїми словами, близько до тексту.

3 бали — завдання на розуміння й відтворення тексту, визначень, правил, формулювань, усний зв'язний виклад теми.

4 бали — завдання на логічне відтворення і пояснення за зразком, розв'язання завдань за зразком, письмові перекази.

5 балів — завдання на обґрунтування, логічне міркування, виконання тренувальних вправ за зразками.

6 балів — виконання тренувальних вправ за алгоритмом, логічні міркування на тему, застосування алгоритму в стандартних умовах.

7 балів — завдання на застосування засвоєних знань за алгоритмом в умовах підвищеної складності, початкових комунікативних умінь (доповідь, відповіді на питання).

8 балів — завдання підвищеної складності, що передбачають критичне міркування; виступи — повідомлення творчого характеру з використанням вербальних навичок, обґрунтувань, доказів, аналізу фактів, володіння лексикою, уміння дискутувати.

9 балів — завдання на перенесення вивченого в нові умови, розв'язання завдань підвищеної труднощі, прояв креативності мислення, розуміння абстрактних концепцій, уміння захищати свої погляди.

10 балів — виконання нестандартних завдань, творче мислення, володіння логікою обґрунтування, доказами, методами переконання, використання інтуїції, здогадок, теоретичного узагальнення, комунікативних навичок виступу й проведення дискусії [4, с. 335].

Виконання кількох завдань, наприклад, трибального характеру в сумі все одно має засвідчувати «3 бали» й відповідний рівень.

Одним з важливих компонентів критерійного оцінювання, є самооцінювання як основоположний для розвитку особистості компонент, що дає змогу людині усвідомлювати себе, зважувати й співвідносити можливості своїх фізичних сил, розумових здібностей, учинків, мотивів і цілей своєї поведінки, свого ставлення до самого себе й інших людей. Практика самооцінювання на уроках відіграє ключову роль у формуванні багатьох ключових компетентностей.

У процесі розв'язання порушеної проблеми актуалізуються різні форми оцінювання й самооцінювання: мовленнєві (описові); знакові письмові (цифри, смайлики, сходинки успіху); знакові зовнішні (різні картки, що містять певні символи, малюнки, наприклад світлофор з «увімкненим» певним кольором; «картка сумнівів»); «шкали власних досягнень», «листок самооцінювання»; таблиці, «папка досягнень», «дерево успіху» тощо.

Зміна освітніх орієнтирів, посилення психологічного компонента передбачає залучення фахівців-психологів до процесу розроблення інструментарію з контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності учнів. Стаття має привернути увагу дослідників до актуальної лінгводидактичної проблеми й спонукати їх на спільні пошуки шляхів і способів розв'язання її.

В статтє освещены различные аспекты актуальной проблемы контроля и оценки достижений учащихся по украинскому языку как важного звена учебно-воспитательного процесса. В частности, отмечено причины, определяющие злободневность поднятых вопросов. Автор предлагает привести в соответствие все звенья учебного процесса, чтобы избежать препятствий на пути реализации поставленных образовательных задач.

Ключевые слова: контроль, оценка, знания, умения, навыки, поведение, личностные характеристики, компетентности.

The article covers various aspects of actual issue of control as important part of educational process and assessment of students' learning achievements in Ukrainian language. In particular, stresses on reasons that determine urgency of issues raised. Author proposes to bring all parts of educational process into con-

formity in order to avoid obstacles on the way of realization of set educational tasks.

The author proves that issue of control and evaluation goes beyond limits of pedagogy and didactics and requires joint work of linguodidactics, psychologists, sociologists, and acmeologists, since behavioral and value measurement tests are more valuable now than knowledgeable ones.

Key words: control, evaluation, knowledge, skills, behavior, personal characteristics, competence.

Література

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) : учебно-методическое пособие / В.П. Беспалько. — Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2002. — 352 с.
2. Гриффин П. Навыки XXI века: новая реальность в образовании. Режим доступа: <http://stepup.press/social/item/979-navyki-khkhI-veka-novaya-realnost-v-obrazovanii>.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. — 3-е, изд., пересмотр. — М.: МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 448 с.
4. Меняев А.Ф. Категории дидактики. Научная монография для спецкурса по педагогике в системе дистанционного обучения для студентов педагогических специальностей. — изд. 2-е, испр. и доп. — М., 341с.
5. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И.А. Зимней. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 592 с.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен / пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2002. — 396 с.
7. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. — пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 1999. — 144 с.
8. Таксономія Блума — Режим доступа https://uk.wikipedia.org/wiki/Таксономія_Блума.

Literatura

1. Bepaľ'ko V.P. Obrazovanye y obuchenye s uchastyem komp'yuterov (pedahohyka tret'eho tsyacheletyya) : uchebno-metodycheskoe posobyе / V.P. Bepaľ'ko. — Moskva : Yzdatel'stvo Moskovskoho psykholoho-sotsyal'noho ynstytuta ; Voronezh : MODЭК, 2002. — 352 s.
2. Hryffyn P. Navky KhKhI veka: novaya real'nost' v obrazovanyu. Rezhym dostupu: <http://stepup.press/social/item/979-navyki-khkhI-veka-novaya-realnost-v-obrazovanii>.
3. Zymnyaya Y.A. Pedahohyeheskaya psykholohyya: ucheb. dlya vuzov / Y.A. Zymnyaya. — 3-е, yzd., peresmotr. — М.: MPSY ; Voronezh : MODЭК, 2010. — 448 s.
4. Menyayev A.F. Katehoryy dydaktyky. Nauchnaya monohrafyya dlya spetskursa po pedahohyke v systeme dystantsyonnoho obuchenyya dlya studentov pedahohyeheskykh spetsyal'nostey. — yzd. 2-е, yspr. y dop. — М., 341s.
5. Osvayvaem sotsyal'ne kompetentnosty / pod red. Y.A. Zymney. — М. : MPSY ; Voronezh : MODЭК, 2011. — 592 s.
6. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyavlenye, razvytye y realizatsyya / Dzh. Raven / per. s anhl. — М.: Kohyto-Tsentr, 2002. — 396 s.
7. Raven Dzh. Pedahohyeheskoe testyrovanye: problem, zabluzhdenyya, perspektyv / Dzh. Raven. — per. s anhl. — М.: Kohyto-Tsentr, 1999. — 144 s.
8. Taksonomiya Bluma — Rezhym dostupu https://uk.wikipedia.org/wiki/Taksonomiya_Bluma.