



Онопрієнко Оксана Володимирівна –

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія початкового навчання, моніторинг навчальних досягнень молодших школярів, методика і практика навчання математики учнів початкової школи.

e-mail: oks_on@ukr.net

DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-1-77-85>

УДК 373.1.02

ТЕХНОЛОГІЯ КОНСТРУЮВАННЯ ІНСТРУМЕНТАРІЮ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПЕРШОГО ТА ДРУГОГО КЛАСІВ

У статті розглядається питання дидактичних засад упровадження формувального оцінювання навчальних досягнень учнів 1 і 2 класів в умовах Нової української школи. Аналізуються вітчизняні й зарубіжні педагогічні джерела, присвячені проблемі впровадження формувального оцінювання в освітній практиці. Запропоновано авторське бачення технології конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого циклу навчання, заснованої на теорії поетапного формування розумових дій Петра Гальперіна і таксономії рівнів засвоєння діяльності Володимира Беспалька, що зумовило визначення складності діагностувального завдання для кожного етапу процесу навчання.

Ключові слова: початкова школа; формувальне оцінювання; інструментарій оцінювання; технологія конструювання інструментарію оцінювання.

Постановка проблеми. Із офіційним затвердженням та імплементацією новітніх нормативних документів для початкової освіти – Державного стандарту й типових освітніх програм – започатковано впровадження системи оцінювання, побудованої на новій філософії сутності цього процесу. Так, навчальні досягнення учнів у 1 і 2 класах підлягають *формувальному оцінюванню*, у 3 і 4 – *формувальному та підсумковому*. У настановах, які ми розробили для групи зі створення стандарту¹, зазначено, що за формувального оцінювання (Formative evaluation) передбачається неперервне відстеження особистісного розвитку дитини та хід опанування нею навчального досвіду як основи компетентності. Це дозволить вибудувати індивідуальну траєкторію розвитку учня / учениці; діагностувати досягнення дитини на кожному з етапів процесу навчання; вчасно виявити і розв'язати проблеми; мотивувати учня / ученицю до прагнення здобути максимально можливі результати; виховувати ціннісні якості особистості, бажання навчатися, переконання у власних можливостях і здібностях тощо. За підсумкового оцінювання (Summative evaluation) розвиток дитини має зіставлятися з визначеними стандартом і навчальними програмами, обов'язковими й очікуваними результатами навчання на певному ступені освіти.

¹ Наказ МОН України № 1196 від 05.10.2016 р.

Принципова різниця традиційного і звичного для практиків підходу до здійснення контролю й оцінювання зумовила деякі проблеми перехідного періоду, зокрема такі: відсутність оформленої методики; брак методичних рекомендацій; відтерміновані процеси створення, апробації і «селекції» засобів контрольної-оцінювальної діяльності нового типу тощо.

Хоча для практиків не нові функції поточного й періодичного контролю рівня засвоєння учнями навчального матеріалу, складність сучасного періоду пов'язана з тим, що у вітчизняній освіті відсутні дидактично обґрунтовані засоби і методи реалізації формувального оцінювання. Аналіз результатів констатувального експерименту, проведеного у межах науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України у 2017 – 2018 роках, засвідчив, що досі поширена масова практика безсистемного використання учителями складених на свій розсуд завдань для оперативного контролю навчальних досягнень учнів. Це створює фрагментарне уявлення про деякі аспекти навчання й не задовольняє провідні ідеї сучасного підходу до контрольної-оцінювальної діяльності – оцінювати не окрему фронтально виконану учнями роботу, результат якої зіставляється з нормативно визначеними еталонами у вигляді критеріїв, а відстежувати результативність навчання кожного учня впродовж системи уроків для своєчасного виявлення факторів впливу на успіхи чи невдачі. За прийнятим у середовищі експертів з моніторингових досліджень визначенням, оцінювання процесу (Process evaluation) дозволяє зрозуміти, яким чином проект чи програма досягає поставлених цілей, а отримана під час такого оцінювання інформація допомагає інтерпретувати результати, що є корисним для планування подібних проектів і програм [1, с. 21 – 22]. Оскільки формувальне оцінювання охоплює увесь перший цикл навчання у початковій школі (1 і 2 класи), то контролювальні завдання мають укладатися у цілісну систему – інструментарій оцінювання засвоєння змісту освіти на кожному його етапі й з кожної значущої навчальної теми чи розділу. Таким чином, актуалізується питання розроблення технології конструювання інструментарію, прийнятного для відстеження процесу опанування змісту навчання учнями першого й другого класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій досліджуваної проблеми засвідчує посилену увагу до неї науковців і методистів, а особливо – практиків. У вітчизняній дидактиці опис концептуальних підходів і науково-методичних вимог до контрольної-оцінювальної діяльності вчителя початкової школи розгорнуто в роботах Олександри Савченко [2; 3]. Автор визначає функції такої діяльності й наголошує на *діагностувальному компоненті*, що дозволяє «встановлювати причини труднощів, з якими стикається учень у процесі навчання, виявляти прогалини у його знаннях і вміннях» [3, с. 19]. Справедливість і насущність такого бачення підтвержене й популярною нині публікацією розробника і куратора дослідження PISA Андреаса Шлейхера «Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття», де автор підкреслює, що формувальне оцінювання «має діагностичний характер: його проводять під час того, як учні вчать, щоб подивитися, що потрібно поліпшити в певний момент» [4, с. 275]. Такий компонент є особливо важливим для створення новітнього інструментарію оцінювання, основне призначення якого – *вчасно з'ясувати проблеми в засвоєнні учнями змісту та запобігти їх нашаруванню на подальших етапах навчання*.

Актуальними та прийнятими для дидактичного забезпечення формувального оцінювання визначено такі сформульовані Олександрою Савченко вимоги до процесу контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи на засадах компетентнісного підходу: *систематичність, дієвість, своєчасність, об'єктивність, методична різноманітність* [3, с. 26]. Упродовж останніх десятиліть в еволюції неперервного оновлення і модернізації контрольної діяльності у вітчизняній освіті зазначені науковцем вимоги «здійснюються на засадах гуманної навчальної взаємодії, коли учень є не лише об'єктом контролю, а й обов'язково суб'єктом контрольної-оцінювальної діяльності» [3, с. 26]. Ця ознака властива досліджуваній діяльності впродовж тривалого періоду функціонування початкової школи, а особливо виявилась від 2001 р. – початку реалізації Концепції загальної середньої освіти у 12-річній школі [5]. Забезпечення суб'єктності в початковій освіті передбачає спеціальне

створення навчальних ситуацій, за яких відбувається розвиток у дітей *саморегуляції* і *самоконтролю*. «Поступово вони мають оволодівати структурою цього вміння і прогнозуванням зони можливих помилок» [3, с. 26]. Вважаємо окреслені положення методологічною основою, що забезпечить розгортання нашої наукової розвідки.

Важливими з огляду на новації в оцінювальній діяльності Нової української школи є методичні настанови, вміщені у «Пораднику для вчителя» [6], де звертається увага на необхідність забезпечення постійного зворотного зв'язку від учнів і наводяться конкретні прийоми організації їхньої самооцінювальної діяльності. Однак, матеріал більшою мірою присвячений загальним позиціям, зокрема таким: визначенню формувального оцінювання, його мети і завдань; переліку функцій; констатації необхідності відстежувати індивідуальний розвиток учнів; деяким порадам щодо організації процесу. Про зміст і форму інструментарію оцінювання у зазначеному виданні не йдеться.

Чималий методичний досвід організації формувального оцінювання накопичений в освітніх системах інших держав, де спостерігається тенденція переходу від традиційного підсумкового контролю до оцінювання формувального характеру. В аналізі інновацій в оцінюванні засвоєння учнями змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу український компаративіст Олена Локшина наголошує на *інтерактивному характері* досліджуваного феномену [7, с. 223]. Отже, у визначенні змісту й можливого втілення інструментарію формувального оцінювання, а також методики його використання необхідно врахувати потенціал для безпосередньої активної участі дітей у здійсненні оцінювання та зворотного зв'язку в цьому процесі. У науковому дослідженні Олени Локшиної [7] описані особливості практики формувального оцінювання як найбільш ефективної у Швейцарії, Франції, Данії, Італії, Сполученому Королівстві, Фінляндії, Сполучених Штатах, Канаді, Австралії та інших країнах. Науковець робить висновок про визнання такого виду оцінювання у національних системах освіти як сприятливого для забезпечення високих навчальних досягнень та справедливого у відзначенні докладених учнями зусиль. Таким чином, акцентується увага на *мотиваційному потенціалі та стимулювальному* аспекті відповідного інструментарію. Автор також відносить до переваг формувального оцінювання, відображених у численних наукових джерелах із вказаних країн, його вплив «на розвиток в учнів так потрібного в сучасних умовах уміння вчитися» [7, с. 226]. Ця теза спрямовує розробників інструментарію оцінювання на забезпечення *чіткості формулювань, доступності для виконання учнями завдань без додаткових коментувань або допомоги вчителя, посиленості змісту*.

У науковому дослідженні з порівняльної педагогіки Олени Ярової «Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу» [8] описано практику оцінювання у Німеччині, Австрії, Данії, Швеції, Португалії, Північній Ірландії, що близьке до нашого розуміння як формувального. Спільною ознакою цього процесу в різних країнах є те, що «політика оцінювання молодшого школяра акцентує на важливості формувального оцінювання задля визначення індивідуальних освітніх потреб і відповідного планування навчального процесу» [8, с. 298]. Це явище актуалізує необхідність забезпечувати *індивідуальний і диференційований* підходи під час підготовки інструментарію оцінювання, робити його прийнятним для аналізу реальних досягнень конкретної дитини на певному етапі навчання, що спрямовується на *кореляцію навчального процесу*.

Цікавий факт виявлено нами у Національних навчальних стандартах Сполучених Штатів Америки [9], де зазначено, що не існує єдиного плану або єдиної найкращої моделі для використання оцінки як інструменту, який передусім підтримує і полегшує навчання дітей. Кожен учитель повинен розробити систему оцінювання для конкретного учня. Проте, в якості керівництва вказані орієнтири, які мають забезпечити основу для високих досягнень класу, а саме: «куди ти намагася рухатись; де ти знаходишся нині; як ти можеш дістатися до мети? [9]». Крім того, зазначається, що більшість учителів цілеспрямовано реалізують такі взаємопов'язані і взаємозалежні завдання на основі свого досвіду і педагогічної інтуїції.

Із такого підтвердженого зарубіжною практикою досвіду ми робимо висновок, що завдання для здійснення оцінювання навчальних результатів мають бути *індивідуально пристосованими*, а в умовах ситуації багаточисельного класу – *різнорівневими*.

Аналіз випробуваних практик і рекомендацій зі створення завдань для формувально-го оцінювання дозволив визначити прийнятними для використання настанови американських авторів Cathy Carroll та Mardi Gale «Рівняння та вирази: банк завдань формувальної оцінки для 6-8 класів» [10]. Тривалий досвід цих педагогів з упровадження формувального оцінювання зумовив узагальнення про те, що відповідні завдання мають:

- виходити за рамки фактів або простого згадування, натомість заохочувати учнів думати;
- вимагати від учнів вирішувати, які знання вони мають застосовувати;
- розв'язуватись кількома способами;
- давати можливість учням пояснити свої міркування і способи вирішення ситуації;
- використовувати у роботі різні режими (наприклад, тексти та малюнки);
- бути доступними і цікавими [10].

Такі поради виявились слухними у розробленні дидактико-методичного супроводу формувального оцінювання. У процесі зондувального експерименту з'ясувалося, що під час створення інструментарію для учнів початкової школи варто враховувати, по-перше, *відповідність змісту завдань певному етапу його засвоєння*, по-друге, *різні навчальні можливості дітей*. Тому доцільно використовувати не лише завдання пошукового чи проблемного характеру, а й на відтворення фактологічних знань, на застосування умінь за наданим еталоном або у стандартній навчальній ситуації. Водночас наведені тези цілком прийнятні для завдань, які можна пропонувати учням на завершальному етапі вивчення теми чи розділу, коли для змісту характерний певний рівень узагальнення, а його реалізація має забезпечуватися умінями вищого порядку.

Підтвердження попередніх висновків про доцільність залучення різнопланових завдань для оцінювання ми віднайшли у рекомендаціях на педагогічному порталі Сполученого Королівства ResourcEd², де міститься чимало матеріалів з описом принципів і процедур формувального оцінювання, а також рекомендації щодо його поєднання із оцінюванням підсумковим. Так у змісті публікацій ми звернули увагу на важливий коментар: усі контролювальні заходи мають свої обмеження; будь-яка індивідуальна оцінка (формувальна чи підсумкова) дає лише уявлення про досягнення учня у певний момент, а це може завадити зробити висновки про загальні успіхи та прогалини у знаннях дитини. Ця теза демонструє, що *контроль за якістю опанування учнями матеріалу має бути пролонгованим, а остаточні висновки про якість засвоєння навчального змісту мають бути відтерміновані до вироблення у дітей навчального досвіду*.

Проблема конструювання діагностувальних завдань для різних видів контролю (вхідного, поточного, тематичного, рубіжного, «остаточних знань», підсумкового) на уроках математики в основній школі порушена в публікації професора Олени Перевошикової [11]. Автор пропонує єдиний для усіх видів контролю алгоритм створення тестових завдань, що охоплює такі ключові позиції: вибір розділу навчального матеріалу й формулювання цілей контролю; виділення об'єкта перевірки з урахуванням критерію визначеності предмета вимірювання; створення навчальної задачі з урахуванням критеріїв значущості й предметної чистоти; запис еталона розв'язування; вибір дистракторів; компонування завдання на робочому полі; визначення способу оцінювання результатів виконаного завдання [11, с. 210].

Наведений матеріал є доволі універсальним; він відображає головні етапи побудови завдань не лише діагностувального, а й навчального характеру. Проте ми не схилиємось до тестової форми контролю на першому циклі навчання у початковій школі, оскільки, з одного боку, в тестових завданнях закритого типу з вибором однієї правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів закладається деякий ризик угадування (за висновком експерта з моніторингових досліджень Альгірдаса Забульоніса, наявність 3-4 варіантів відповідей пов'язана з імовірністю вгадування 30% і 25% відповідно); з іншого – більшість учнів перших років

² <https://resourced.prometheanworld.com/types-of-summative-formative-assessment/>

навчання не володіють навчальними, організаційними й саморегулятивними навичками, необхідними для роботи з тестовими завданнями. Аналіз попередніх результатів формувального експерименту, проведеного у межах наукового дослідження «Дидактико-методичний супровід компетентісно орієнтованого навчання в початковій школі (2017 – 2019 рр.), підтвердив припущення, що тестовий формат завдань більшою мірою прийнятний на початкових етапах засвоєння навчального змісту, коли очікуваними результатами передбачаються пригадування учнями й просте відтворення опрацьованого матеріалу (термінів, конкретних фактів, правил тощо) на репродуктивному рівні.

У розробці естонських педагогів Ірини Логвиної, Людмили Рождественської «Інструменти формувального оцінювання в діяльності вчителя-предметника» [12] досліджено сутність дефініції «формувальне оцінювання», описані сучасні методичні підходи до оцінювання освітніх досягнень учнів на різних етапах навчання; аналізуються стратегії (методи) оцінювання для визначення потреб учнів, перевірки розуміння і виявлення у них труднощів; розкрито роль інструментів самооцінювання у формуванні здатності до самостійного навчання (інструменти зворотного зв'язку, способи самооцінювання і взаємооцінювання, рефлексії) тощо. Водночас чітких ознак інструментарію оцінювання та методичних рекомендацій щодо його розроблення нами не виявлено.

Формулювання цілей статті. Отже, проведений аналіз фахових джерел переконує у необхідності розроблення науково обгрунтованого й методично вираженого інструментарію здійснення формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого циклу початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Участь у дидактико-методичному супроводженні навчання математики в 1 і 2 класах Нової української школи спонукала до розроблення інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів з цього предмета. Вихідною позицією стало те, що формувальне оцінювання здійснюється у процесі поточного контролю, мета якого – відстежити, у якій динаміці й на якому етапі відбувається перехід на якісно новий рівень засвоєння навчального змісту. Для цього нами оформлено процедуру підготовки контролювальних завдань для створення системи послідовних взаємопов'язаних дій, що за суттю є технологією. В її основу покладено дидактичні принципи систематичності й послідовності, неперервного розвитку особистості учня, доступності змісту. Методологічною підставою обрано компетентісний підхід до початкового навчання; теоретичним підґрунтям – теорію поетапного формування розумових дій Петра Гальперіна [13], що відображена в етапах засвоєння змісту навчання, і таксономію рівнів засвоєння діяльності Володимира Беспалька [14], яка зумовила визначення складності діагностувального завдання для кожного етапу.

Для обгрунтування засадничих положень розробки нами використано висновки, зроблені у процесі вивчення стану проблеми у вітчизняному й зарубіжному досвіді, зокрема такі:

1. Зміст завдань інструментарію пов'язаний лише з навчальним матеріалом, який є об'єктом оцінювання на етапі, що контролюється.
2. Рівень складності завдань відповідає когнітивному рівню засвоєння навчального матеріалу на певному етапі його опрацювання (із застосуванням розумових операцій).
3. Діагностувальні завдання призначаються для самостійного виконання учнями, тому вміщені в них формулювання мають бути чіткими, лаконічними, однозначно зрозумілими учням; викладена в них інформація має описуватись лексикою, доступною дітям першого циклу навчання.
4. Форма подання завдань обумовлюється дидактичною метою їх використання. Завдання тестового характеру можуть пропонуватись, якщо діагностується спроможність учня впізнати чи пригадати елемент змісту або відтворити навчальну інформацію за наданим еталоном. Якщо метою виконання завдання є з'ясування розуміння чи володіння вмінням застосовувати елемент змісту, то доцільно використовувати завдання відкритого типу з корот-

кою або розгорнутою відповіддю. Для визначення здатності учня використовувати набуті під час вивчення теми знання чи вміння у змінених навчальних умовах, а також поєднувати їх із попереднім досвідом діяльності доцільно вмішувати компетентнісно орієнтовані завдання [15].

5. Для реалізації самоконтрольовальної діяльності учня кожне завдання піддається самооцінюванню. Воно вміщує заздалегідь обумовлені символи, одним із яких дитина позначатиме власне ставлення до виконаної роботи. Цим самим забезпечується інтерактивність інструментарію оцінювання.

6. Результат виконання завдань на певному етапі не є остаточним, він лише може свідчити про якість засвоєння елементу змісту й надає учителю інформацію для здійснення необхідної корекції процесу навчання конкретної дитини, чим забезпечуються індивідуальний і диференційований підходи.

Опишемо технологію конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого циклу навчання.

Під час планування процесу навчання з певного предмета у межах теми формулюється її мета та передбачаються результати, узгоджені з обов'язковими результатами першого циклу Державного стандарту та очікуваними результатами освітньої програми з певного предмета. На їх підставі прогнозують проміжні цілі та належні їм результати для кожного етапу засвоєння – це своєрідні контрольні точки, які дозволять у сукупності створити уявлення про динаміку навчання.

З огляду на невисоку складність змісту навчання у першому й другому класах доцільно виділяти не більше чотирьох проміжних етапів. До кожного з них створюється діагностувальне завдання відповідного рівня, а саме:

1) на ідентифікацію матеріалу – завданням передбачається репродуктивна діяльність, зокрема за наданою підказкою (зразком, схемою тощо); під час його виконання дитина орієнтується на видимі або випадкові ознаки, що дозволяють упізнати чи пригадати елемент змісту навчання;

2) на відтворення навчального змісту – типове завдання репродуктивного характеру, яке виконується учнем самостійно без опори (по пам'яті); це може бути завдання базового, обов'язкового порядку, для його виконання достатньо відтворити дію за відомим орієнтиром;

3) на застосування елемента знання чи вміння у дещо зміненій навчальній ситуації – завдання може бути нетиповим, але для його вирішення учень має відтворити відомий шлях міркування або застосувати засвоєний спосіб діяльності; під час виконання таких завдань дитина має провести розумові чи практичні операції, які перетворюють змінену ситуацію на типову;

4) на застосування навчального досвіду в ситуації, наближеній до життєвого контексту, – творче, зокрема компетентнісно зорієнтоване, завдання, для виконання якого потрібно самостійно відшукати шлях розв'язання проблеми; пригадати (дібрати) доступну інформацію і пристосувати її до наданої умови; поєднати й доцільно використати елементи знання чи вміння з інших тем.

За змістом кожне діагностувальне завдання спрямоване на виявлення істотної для певного етапу характеристики. Успішне виконання дитиною такого завдання по завершенню етапу свідчитиме про «ступінь майстерності оволодіння діяльністю, досягнуту в результаті навчання» [14, с. 117]. Якість засвоєння навчального змісту визначатиметься описаним у характеристиці завдань параметром рівня засвоєння.

Форматом завдань першого й другого рівнів може бути будь-який вид закритого тестового завдання. Однак, якщо метою контролю є з'ясування міри сформованості способу виконання дії, то тестові завдання вводити недоцільно.

Інструкція до завдання має бути лаконічною, оскільки на його виконання відводиться короткий час (до 5 хвилин), з чіткою та однозначно зрозумілою умовою, що не потребує додаткового інструктажу вчителя. Досвід апробації завдань для поточного контролю засвідчив, що більший інтерес учнів першого циклу навчання привертають завдання, оформлені на цікавий манер, що вирізняє їх з-поміж звичних, рутинних вправ підручника. Водночас помічено,

що не варто зловживати яскравим оформленням і «розважальними» деталями, – це пояснюється розпорошеною і нетривкою увагою більшості 6 – 7-річних дітей.

Обов'язковим елементом роботи, призначеної для формувального оцінювання, є забезпечення зворотного зв'язку як свідчення її інтерактивного характеру. Це можуть бути умовні сигнали, за допомогою яких учень повідомляє про власну оцінку завершеної роботи. Перед виконанням діагностувального завдання учитель має разом із учнями домовитися про критерії оцінювання і символ, який позначатиме відповідність їм. Практика показує, що доступними віку є критерії за ознакою цікавості (цікаве – нецікаве); посильності (мені було легко – траплялися сумніви – мені було складно); задоволення (своєю роботою задоволений – дещо треба покращити – своєю роботою поки не задоволений); самостійності (впорався самостійно – потрібна була підказка – самостійно виконувати складно); правильності (виконав правильно – трапилася одна помилка – допустив дві й більше помилок). Зауважимо, що для останнього випадку під час самоперевірки необхідно надавати еталон правильно виконаних завдань першого – третього рівнів складності; виконання завдання четвертого рівня не завжди обмежується єдиною точною відповіддю, тому його розв'язок потребує спільного з дитиною обговорення. Щодо умовних символів, то це мають бути прості й зрозумілі позначки, як-то: «світлофор» і «кольорові доріжки» [16, с. 22]; «долоньки», «ліхтарик», «смайлик» тощо.

Конструювання завдань за описаною технологією забезпечить здійснення поточного контролю й формувального оцінювання результатів навчання, дасть об'єктивні підстави для характеристики навчальних досягнень учнів.

Висновки. Чинні нормативні документи для початкової освіти рекомендують упроваджувати формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів. Становлення відповідної форми контролю зумовлює розроблення інструментарію для його здійснення. Конструювання інструментарію за описаною технологією допоможе діагностувати результативність навчальної діяльності на кожному з етапів засвоєння змісту освіти; відстежити індивідуальний розвиток дитини для підтримки навчального поступу; вчасно виявити й усунути проблеми у засвоєнні матеріалу; скорегувати зміст і методи навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини.

Подальшого дослідження потребує питання інтерпретації результатів дитини учнями діагностувальних робіт з огляду на ефективність реалізованих у процесі навчання методичних систем.

Використані джерела

1. Глосарій термінів з моніторингу та оцінювання / А. Горошко, Т. Нарчинська, І. Озимок, В. Тарнай. – Київ: Українська асоціація оцінювання, 2014. – 32 с.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
3. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія / Савченко О. Я., Бібік Н. М., Онопрієнко О. В. та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 192 с.
4. Шлейхер Андреас. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / Переклад з англ. – Львів: Літопис, 2018. – 296 с.
5. Онопрієнко О. В. Формування змісту навчання математики в початковій школі на засадах компетентнісного підходу / О. В. Онопрієнко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К.: Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 307–314.
6. Нова українська школа: поради для вчителя / [Н. З. Софій, О. В. Онопрієнко, Ю. М. Найда та ін.] / За заг. ред. Н. М. Бібік. – Київ: Літера ЛТД, 2018. – 160 с.
7. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія / О. І. Локшина. – К.: СПД Богданова А. М., 2009. – 404 с.
8. Ярова О. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. – Київ: Педагогічна думка, 2018. – 434 с.
9. *Classroom Assessment and the National Science Education Standards*. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/9847. <https://www.nap.edu/read/9847/chapter/5>

10. The Number System: Formative Assessment Task Bank for Grades 6–8 (eBook) Cathy Carroll, Mardi Gale <https://www.nap.edu/read/9847/chapter/5>
11. Перовошикова Е. Н. Технология конструирования диагностических заданий в тестовой форме / Е. Н. Перовошикова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2 (30). – С. 205–218.
12. Логвина Ирина, Рождественская Людмила. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника / Ирина Логвина, Людмила Рождественская. – Narva: Tartu Blikooli Narva kolledh, 2012. – 50 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.narva.ut.ee/sites/default/files/nc/oppevahend.pdf>
13. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
14. 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.
15. Оноприенко О. В. Компетентнісно зорієнтовані задачі як засіб формування математичної компетентності учнів / О. В. Оноприенко // Початкова школа. – 2013. – № 3. – С. 23–26.
16. Пинская М. А. Новые формы оценивания. Начальная школа / М. А. Пинская, И. М. Улановская. – М.: Просвещение, 2013. – 80 с.

References

1. Hlosarii terminiv z monitorynhu ta otsiniuvannia / A. Horoshko, T. Narchynska, I. Ozymok, V. Tarnai. – Kyiv: Ukrainska asotsiatsiia otsiniuvannia, 2014. – 32 s.
2. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoi osvity: pidruchn. / O. Ya. Savchenko. – K.: Hramota, 2012. – 504 s.
3. Dydaktyko-metodychne zabezpechennia kontroliu ta otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen molodshykh shkoliariv na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: monohrafiia / Savchenko O. Ya., Bibik N. M., Onopriienko O. V. ta in. – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – 192 s.
4. Shleikher Andreas. Naikrashchyi klas u sviti: yak stvoryty osvitiu systemu 21-ho stolittia / Pereklad z anhl. – Lviv: Litopys, 2018. – 296 s.
5. Onopriienko O. V. Formuvannia zmistu navchannia matematyky v pochatkovii shkoli na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu / O. V. Onopriienko // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. – K.: Pedahohichna dumka, 2011. – Vyp. 11. – S. 307–314.
6. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia / [N. Z. Sofii, O. V. Onopriienko, Yu. M. Naida ta in.] / Za zah. red. N. M. Bibik. – Kyiv: Litera LTD, 2018. – 160 s.
7. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI st.): monohrafiia / O. I. Lokshyna. – K.: SPD Bohdanova A.M., 2009. – 404 s.
8. Iarova O. Tendentsii rozvytku pochatkovoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu (kinets KhKh – pochatok KhKhI st.): monohrafiia. – Kyiv: Pedahohichna dumka, 2018. – 434 s.
9. *Classroom Assessment and the National Science Education Standards*. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/9847. <https://www.nap.edu/read/9847/chapter/5>
10. The Number System: Formative Assessment Task Bank for Grades 6–8 (eBook) Cathy Carroll, Mardi Gale <https://www.nap.edu/read/9847/chapter/5>
11. Perevoshhikova E. N. Tehnologija konstruirovannia diagnosticheskikh zadaniy v testovoj forme / E. N. Perevoshhikova // Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. – 2014. – № 2 (30). – S. 205–218.
12. Logvina Irina, Rozhdestvenskaja Ljudmila. Instrumenty formirujushhego ocenivannia v dejatel'nosti uchitelja-predmetnika / Irina Logvina, Ljudmila Rozhdestvenskaja. – Narva: Tartu Blikooli Narva kolledh, 2012. – 50 s. – [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <https://www.narva.ut.ee/sites/default/files/nc/oppevahend.pdf>
13. Gal'perin P. Ja. Metody obuchenija i umstvennoe razvitie rebenkaju / P. Ja. Gal'perin. – M.: Izd-vo MGU, 1985. – 45 s.
14. Bespal'ko V.P. Obrazovanie i obuchenie s uchastiem komp'juterov (pedagogika tret'ego tysjacheletija): uchebno-metodicheskoe posobie / V.P. Bespal'ko. – Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: MODJeK, 2002. – 352 s.
15. Onopriienko O. V. Kompetentnisno zoriientovani zadachi yak zasib formuvannia matematychnoi kompetentnosti uchniv / O. V. Onopriienko // Pochatkova shkola. – 2013. – № 3. – S. 23–26.
16. Pinskaja M. A. Novye formy ocenivannija. Nachal'naja shkola / M. A. Pinskaja, I. M. Ulanovskaja. – M.: Prosveshhenie, 2013. – 80 s.

Онопrienko O. B., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая отделом начального образования Института педагогики НАПН Украины

ТЕХНОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ ИНСТРУМЕНТАРИЯ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО И ВТОРОГО КЛАССОВ

Рассматривается вопрос дидактических основ внедрения формирующего оценивания учебных достижений учащихся 1 и 2 классов в условиях Новой украинской школы. Анализируются отечественные и зарубежные педагогические источники, посвященные проблеме внедрения формирующего оценивания в образовательную практику. Предложено авторское видение технологии конструирования инструментария формирующего оценивания учебных достижений учащихся первого цикла обучения, основанной на теории поэтапного формирования умственных действий Петра Гальперина и таксономии уровней усвоения деятельности Владимира Беспалько, что обусловило определение сложности диагностических заданий для каждого этапа процесса обучения.

Ключевые слова: начальная школа; формирующее оценивание; инструментарий оценивания; технология конструирования инструментария оценивания.

Onopriienko O., Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Primary Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

TECHNOLOGY OF CONSTRUCTION OF THE FORMATIVE ASSESSMENT TOOL OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF THE FIRST AND SECOND GRADE STUDENTS

The article deals with the issue of didactic principles for the introduction of the formative assessment of students of the first and the second grades in the New Ukrainian school. The analysis of domestic and foreign pedagogical sources is presented on issue of introduction of formative assessment in educational practice. The requirements for formative assessment in primary school are defined: systematic, timeliness, objectivity, accessibility, methodical diversity, interactivity and others. It is concluded that the control of the quality of assimilation of material by students must be slow, and final conclusions about quality of mastering of educational maintenance must be done, when educational experience of students will be formed.

Participation in didactic and methodological support of teaching mathematics in the first and second grades of the New Ukrainian school gave stimulus to the development of the formative assessment tool of educational achievements of students in this subject field. The starting point was that the formative assessment is carried out in the process of current control, its purpose is – to watch the dynamics and the stage of the transition to a new level of learning content. Author vision of technology of constructing of the formative assessment tool of educational achievements of students is offered for this purpose. In its basis is a theory of the stage-by-stage forming of mental actions of P. Halperin and taxonomy of levels of activities assimilation of V. Bespalko which allowed to determine the complexity of the tasks for each stage of the learning process. Technology of constructing the tasks involves determining the expected results in accordance to the requirements of the State Standard of Primary Education and the educational program on a particular subject; prognostication of intermediate aims and results for each stage of assimilation; creation of diagnostic tasks of different levels of complication: reproductive problem for identification of a material, typical task for reproduction of educational content, an unusual task for the use of skills in a changed educational situation, creative task for the application of educational experience in a new situation. Constructing tasks on this technology will provide current control and formative assessment of results of learning, will allow to do objective conclusions about educational achievements of students.

Key words: primary school; formative assessment; assessment tool; technology of construction of assessment tool.