

О. В. Онопрієнкокандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувачка відділу початкової освіти
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

ДЕРЖАВНА ПІДСУМКОВА АТЕСТАЦІЯ ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено пошуку підходів до визначення дидактико-методичних вимог щодо розроблення інструментарію для підсумкової атестації випускників початкової школи. У роботі подано ретроспективний аналіз становлення державної підсумкової атестації як особливого виду контролю й оцінювання результатів навчання учнів початкової школи. Сформульовано дидактичні цілі, визначено та схарактеризовано провідні функції державної підсумкової атестації – діагностувальну, нормативно-відповідну, управлінську, інформаційну, прогностичну.

Автором виявлено суперечність між нинішнім нормативно визначеними цілями державної підсумкової атестації та традиційною моделлю ресурсно-організаційного забезпечення; зроблено висновок, що для її розв'язання необхідні додаткові рішення щодо наповнення ресурсного кейсу не лише діагностичною роботою для учнів, а й інструментарієм освітнього менеджменту. Виокремлено показники якості освіти, що успішно піддаються ідентифікації та вимірюванню за чинними підходами до організації державної підсумкової атестації.

На основі інтерпретації досвіду міжнародних моніторингових досліджень визначено етапи державної підсумкової атестації: прийняття стратегічного рішення про проведення; проектування змісту роботи та її реалізації; створення інструментів вимірювання (когнітивних матеріалів, інструктивних і технологічних настанов); виконання учнями робіт, аналіз та узагальнення результатів у закладі освіти; формування висновків і прийняття управлінських рішень. Розкрито методичні аспекти розроблення інструментарію за змістовим виміром, що спирається на зміст навчання предмета, і когнітивним виміром на основі класифікації навчальних цілей. Звертається увага на відповідність міри складності діагностичного завдання передбаченому освітньою програмою рівню засвоєння навчального матеріалу. Обґрунтовано допустимі формати завдань підсумкової роботи, наголошено на доцільності домінування завдань відкритого типу з розгорнутою відповіддю. Визначено перспективи подальшого розгортання наукового пошуку.

Ключові слова: результати навчання, контроль і оцінювання, підсумкове оцінювання, моніторинг навчальних досягнень, інструментарій оцінювання.

Постановка проблеми. Нині в Україні відбуваються процеси, пов'язані з реформуванням загальної середньої освіти. Серед напрямів, що забезпечують модернізацію змісту й організації освітнього процесу, чинне місце займає оновлення системи контролю й оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. Новацією у цій сфері в початковій школі є запровадження двох видів оцінювання – формувального й підсумкового. Нині відбувається імплементація нових критеріїв оцінювання навчальних досягнень як орієнтира для вимірювання результатів навчання та створення на підставі сучасних засад відповідного інструментарію.

Нововведення у нормативному забезпеченні функціонування початкової школи зумовили зміну ролі державної підсумкової атестації. Тож цю форму контролю результатів навчання випускників віднесено до окремого виду моніторингу визначення «якості освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти та / або якості освіти» [1].

Однак методологічні основи розроблення інструментарію для здійснення підсумкової атестації педагогічній спільноті нині не пред'явлені.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Державна підсумкова атестація (далі – ДПА) належить до тих шкільних подій, які найбільше хвилюють усіх учасників освітнього процесу – педагогів, учнів і їхніх батьків, тому увага до цієї роботи особливо загострена в новій ситуації функціонування школи.

ДПА була запроваджена в Україні від 2000 р. як окрема форма контролю навчальних досягнень. Чинним тоді Положенням про атестацію (наказ МОН України від 14 грудня 2000 р. № 588) визначалася її провідна функція – встановлення відповідності освітнього рівня випускників загальноосвітніх навчальних закладів I, II, III ступенів навчальним програмам. У початковій школі атестації підлягали результати навчальної діяльності учнів третіх (четвертих) класів із державної мови (української мови і читання) та математики; у навчальних закладах із мовами навчання національних меншин –

результати навчальної діяльності з мови навчання. Завдання та збірники завдань для атестації розроблялися та затверджувалися Міністерством освіти і науки України (МОН). Проведення підсумкових письмових робіт відбувалося за участю осіб, уповноважених відповідними органами управління освітою, та фахівців. Контроль за дотриманням вимог щодо організації та проведення атестації покладалася на відповідні органи управління освітою; ними ж подавалася до МОН узагальнена інформація про результати ДПА.

У Положенні про атестацію 2008 р. (наказ МОН України 18 лютого 2008 р. № 94) в частині початкової освіти суттєвих змін не відбулося. Зміни в Положенні сталися у 2014 р. (наказ МОН України 30 грудня 2014 р. № 1547): тож встановлено, що учні загальноосвітніх навчальних закладів із навчання мовами національних меншин, які прибули з-за кордону і почали вивчати українську мову в поточному навчальному році, замість атестації з цього предмета могли за заявою батьків і за рішенням педагогічної ради проходити атестацію з мови навчання; завдання для проведення атестації мали укладатися навчальними закладами відповідно до орієнтовних вимог до змісту атестаційних завдань, затверджених МОН; також не вимагалася подавати в МОН узагальнену інформацію про результати ДПА. У 2019 р. був затверджений Порядок проведення ДПА (наказ МОН України 02 січня 2019 р. № 1369), згідно з яким зміни торкнулися процедури розроблення завдань, тож ця функція цілком покладалася на заклад освіти. Таким чином, можна відзначити послаблення контролю з боку центрального органу управління освітою стосовно змісту роботи для ДПА та якості її виконання.

Однак у 2020 р. чинність ДПА була закріплена на законодавчому рівні. Так, ст. 12 Закону України «Про освіту» встановлено, що ДПА є окремим видом моніторингу якості освітньої діяльності закладів освіти та / або якості освіти, а ст. 17 Закону України «Про повну загальну середню освіту» проголошено, що зміст, форми і порядок проведення ДПА визначаються і затверджуються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти та науки.

Щодо публікацій, присвячених проблемі впровадження ДПА, то більшість наявних робіт торкаються методичних аспектів такого контролю в основній школі. Що стосується початкової ланки, то це питання побіжно розглянуто в історико-педагогічному контексті в дослідженні Т. Гавриленко [2]. Загальні дидактичні функції підсумкового оцінювання окреслені в роботі О. Савченко [3]. Науковцями О. Вашуленко, О. Онопрієнко, К. Пономарьовою висвітлювалися загальні методичні підходи, особливості конструювання змісту, проведення й оцінювання робіт для ДПА з україн-

ської мови, читання і математики [4]. Технологія конструювання тесту навчальних досягнень із математики для ДПА розкрита в публікації М. Барни й О. Онопрієнко [5]. Решта виявлених робіт стосується часткових предметних питань. Проте всі ці роботи функціонально і змістовно спираються на забезпечення вимог нормативних документів, які втратили чинність. Важливі аспекти, пов'язані з організаційно-методичним забезпеченням моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти, що доцільно використати для створення підсумкових робіт, розкриті в дослідженнях О. Ляшенка [6], Т. Лукіної [7]; теоретико-методичні засади розроблення інструментарію оцінювання результатів навчання, цінні для нашої наукової розвідки, викладені в доробку І. Булах і М. Мруги [8].

Публікацій із питання розроблення інструментарію для підсумкового оцінювання за умов Нової української школи (НУШ) нами не виявлено, що відкриває актуальне спрямування наукового пошуку.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення дидактико-методичних підходів до розроблення інструментарію для підсумкової атестації випускників початкової школи.

Виклад основного матеріалу. З огляду на сучасний напрям розвитку початкової освіти в основу розроблення змісту й організаційних засад підсумкової атестації мають покладатися концептуальні положення НУШ, у яких проголошено зміну підходів до оцінювання результатів навчання, що «слугуватимуть для аналізу індивідуального прогресу і плануванню індивідуального темпу навчання, а не ранжуванню учнів. Оцінки розглядатимуться як рекомендація до дії, а не присуд» [9, с. 15]. Це положення зорієнтовує на розроблення такого інструментарію оцінювання, який би допоміг максимально точно виявити досягнення конкретної дитини, прийнятні для неї зміст, форми і засоби навчання.

Зміст і формат інструментарію підсумкового оцінювання залежить від цілей і педагогічних функцій його застосування. Функції підсумкового контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів зумовлюються цілями цього процесу, зокрема такими, як: одержання неупередженої інформації про навчальні досягнення учнів; визначення готовності четвертокласників до подальшого навчання в основній школі; з'ясування чинників, що вплинули на успішність або неуспішність випускників; виявлення позитивних і негативних тенденцій у діяльності вчителів тощо. З-поміж комплексу функцій, якими наділена контроль-оцінювальна діяльність у плані підсумкового діагностування, виокремимо ті з них, що будуть прийнятними й першорядними для ДПА, а саме: *діагностувальну*, яка вказує на причини наявних

результатів і може бути використана як індикатор необхідності модернізації освітньої програми та методик навчання; *нормативно-відповідну*, пов'язану з одержанням об'єктивної інформації про навчальні досягнення учнів і рівня їх відповідності обов'язковим результатам Державного стандарту початкової освіти за другим циклом навчання; *управлінську*, що дає можливість виявляти наявні проблеми та їхні причини, удосконалювати організацію освітнього простору в закладі освіти, коригувати процес навчання; *інформаційну*, що дозволяє зібрати дані стосовно результатів навчання для подальшого звітування перед суспільним замовником; *прогностичну*, пов'язану з визначенням готовності випускників початкової школи до подальшого навчання, попереднім плануванням індивідуальної траєкторії їхнього розвитку в основній школі.

Означені функції суголосні завданням, які за наслідками ДПА мають відобразити стан предмета дослідження, тобто якість освітньої діяльності закладів освіти та загалом якість освіти. Оскільки феномен якості багатоаспектний (він охоплює параметри суб'єктів освітньої діяльності, організації навчання, методів і засобів, змісту освіти та ін.), то за допомогою ДПА – короткого за тривалістю й обсягом, маловитратного в плані ресурсного забезпечення дослідження, складно здобути об'єктивні висновки. Більше того, на наш погляд, законодавчо визначена мета підсумкової атестації та її звичний формат і спосіб організації (аналог тематичної діагностичної роботи) викликають суперечність між цілями процесу і його ресурсно-організаційним забезпеченням, а отже, збір даних, необхідних для виявлення якості освіти, потребує значно ширшого педагогічного інструментарію, оскільки має стати засобом управління, що забезпечить удосконалення освітньої системи. «Тому проблема якості освіти не може бути розв'язана лише в межах педагогічної теорії чи освітянської практики. Можна навіть стверджувати, що вона більшою мірою управлінська, ніж педагогічна...» [6, с. 22]. Таким чином, необхідні додаткові рішення щодо наповнення ресурсного кейсу ДПА не лише підсумковою діагностичною роботою для учнів, а й інструментарієм освітнього менеджменту.

До числа показників якості, які успішно піддаються ідентифікації та вимірюванню за чинними сьогодні підходами до організації ДПА, на нашу думку, можна віднести такі: рівень навчальних досягнень випускників початкової школи; доступність для засвоєння визначених стандартом і програмами результатів; посиленість для учнів навчального матеріалу, який вивчався упродовж чотирьох років; динаміку розвитку компетентності конкретної дитини за її навчальними досягненнями і т. п.

Оскільки за суттю і функціями ДПА подібна до констатувального моніторингу, що забезпечує стабільну діяльність «об'єкта за реальних умов, коли відстежується його стан з метою запобігання відхиленням від запланованої стратегії» [6, с. 23], то цілком логічно дотримуватися методології розроблення інструментарію підсумкової атестації, як це властиво для інших моніторингових досліджень рівня навчальних досягнень. Для цього скористаємося досвідом створення подібних робіт, набутим під час підготовки загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи» (2017–2019 рр.).

Розроблення комплексу завдань для підсумкової атестації спиратиметься на засадничі основи, відображені в меті, завданнях, функціях цієї роботи. Їх визначення логічно підпорядкувати етапу проектування підсумкової атестації, який повинен іти за етапом прийняття МОН рішення про проведення ДПА. Наступним етапом має стати створення власне інструментів вимірювання, які складаються з когнітивних матеріалів (завдань для учнів), інструктивних і технологічних настанов [10]. Далі відбувається виконання учнями робіт, аналіз та узагальнення результатів у закладі освіти; формування висновків і прийняття управлінських рішень. На етапі створення інструментарію зупинимося детальніше.

Зміст і форма когнітивного матеріалу підсумкової атестації зумовлюється метою галузі, за якою проводиться вимірювання. Для прикладу, метою математичної галузі є формування математичної та інших ключових компетентностей; розвиток мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір [1]. Відповідно до цієї мети у стандарті сформульована низка завдань, якими визначається провідна діяльність учнів і належні обов'язкові результати навчання. Методологією моніторингу передбачено, що для деталізованої репрезентації сутності предмета вимірювання беруть до уваги два аспекти: змістовий вимір (визначає математичний зміст, яким мають оволодіти учні в навчанні предмета) і когнітивний (визначає процеси мислення, які мають розвинути та застосовувати учні як під час виконання математичних завдань, так і для розв'язання реальних життєвих проблем) [10].

У ході визначення змістового виміру формують перелік змістових ліній навчального курсу. Для розуміння вагомості кожної із цих ліній доцільно з'ясувати, скільки навчального часу приділяється її опрацюванню. Так, у початковому курсі математики явно домінує змістова лінія «Числа, дії з чис-

лами. Величини», вона охоплює не менше 50% навчального часу. Отже, половина всіх майбутніх завдань буде пов'язана з оперуваннями числами та величинами. Крім того, доцільно скласти перелік основних тем у межах змістової лінії, що дозволить систематизувати результати навчання, показові на завершенні початкової школи.

Для створення інструментарію підсумкової атестації суттєве значення має розподіл завдань у роботі за складністю. Цей аспект пов'язаний із когнітивним виміром завдань з огляду на задіяні під час їх виконання розумові процеси. Підставою для його визначення є класифікація навчальних цілей (таксономія) за рівнями засвоєння змісту. З погляду вимірювання, класифікація цілей визначається через низку навчальних дій, що засвідчують учні у процесі контрольно-оцінювальної діяльності [8]. Відповідно до практики міжнародних досліджень навчальних досягнень когнітивні результати (вміння) структуруються за такими категоріями: знання і розуміння; застосування; міркування. Діагностувальні завдання атестації за когнітивним виміром передбачають стимули до їх виконання за ієрархією розумових процесів, а саме:

- на розпізнавання, ідентифікацію навчального змісту, просте його відтворення по пам'яті чи за наданим зразком, застосування знань або способів дії за звичних навчальних умов і типових ситуацій – «упізнай», «перекажи», «назви», «зафіксуй», «опиши», «проілюструй», «добери», «наведи приклад»;

- на відтворення відомого шляху міркування або застосування засвоєного способу діяльності – «використай», «поясни», «знайди значення», «визнач»;

- на творче застосування навчального досвіду в ситуаціях, наближених до життєвого контексту, – «виділи частини», «встанови взаємозв'язки», «з'ясуй», «розглянь різнобічно», «класифікуй»; «побудуй», «скомбінуй», «сплануй», «створи», «запропонуй альтернативу»; оцінити об'єкт чи явище, спрогнозувати перспективу – «надай оцінку», «вислови ставлення», «захисти думку», «оціни логіку», «перевір», «зроби висновок», «передбач наслідки».

Під час створення інструментарію на основі таксономії цілей необхідно встановити, який рівень засвоєння навчального матеріалу передбачався відповідною змістовою лінією освітньої програми. Наприклад, геометричний та алгебраїчний зміст у початковому курсі математики вивчається пропедевтично, отже, рівень складності відповідних завдань передбачатиме впізнавання та просте відтворення такого матеріалу; уміння розв'язувати сюжетні математичні задачі вивчених видів має бути сформоване на рівні розумових процесів вищого порядку, отже, відповідні завдання можуть передбачати складні когнітивні дії. таким чином, у

роботі для підсумкової атестації необхідно дотримуватися тих меж складності матеріалу, як того вимагають вимоги освітньої програми.

Щодо кількісного розподілу завдань за когнітивним доменом, то міжнародна практика вважає прийнятними такі пропорції: 40% завдань рівня знання (упізнавання) і розуміння; не менше ніж 40% завдань рівня застосування навчального досвіду у звичному навчальному контексті; приблизно 20% завдань, що передбачають вільні міркування, творче використання набутого досвіду у змінній ситуації, розв'язування нестандартних задач.

Під час створення робіт для вимірювання навчальних досягнень певна увага приділяється формату завдань. Оскільки робота для підсумкової атестації подібна до моніторингового дослідження, вона може вміщувати як завдання у звичному для учнів вигляді, тобто на надання виконавцями короткої або розлогої відповіді, так і у вигляді тестового завдання з вибором відповіді. Щодо останнього зазначимо таке. На наш погляд, форма представлення завдання зумовлюється дидактичною метою його використання. Тестові завдання з вибором відповіді доцільно пропонувати, якщо діагностується спроможність учня впізнати чи пригадати елемент змісту або відтворити навчальну інформацію за наданим еталоном. Якщо метою виконання завдання передбачається з'ясування розуміння чи володіння вмінням застосовувати елемент змісту, то варто використовувати завдання відкритого типу з короткою або розгорнутою відповіддю. Для визначення здатності учня використовувати набуті під час вивчення теми знання чи вміння за змінених навчальних умов, а також поєднувати їх із попереднім досвідом діяльності, доцільно вміщувати контекстні або так звані компетентнісно орієнтовані завдання. Зауважимо, що ми не схиляємося до використання тестових завдань закритого типу з вибором однієї правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів, оскільки таким форматом закладається деякий ризик вгадування (так, наявність 3–4 варіантів відповідей пов'язане з імовірністю вгадування 30% і 25% відповідно). Досвід участі у загальнодержавному моніторингу показав, що переважання у перевірній роботі завдань на самостійне надання учнями відповіді сприяє покращенню якості інструмента вимірювання [10].

Висновки і пропозиції. Таким чином, розроблення інструментарію для державної підсумкової атестації випускників початкової школи має відбуватися на основі науково обґрунтованих і методично вивірених засад, що дозволить оптимально й точно визначити рівень навчальних досягнень учнів. Подальше розгортання наукового пошуку має відбуватися в напрямі визначення підходів до створення інструментарію освітнього менеджменту.

Список використаної літератури:

1. Державний стандарт початкової освіти / Кабінет Міністрів України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/nps/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 23.10.2020).
2. Гавриленко Т.Л. Розвиток початкової освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття: історико-педагогічний аспект : монографія / Ін-т спец. педагогіки НАПН України ; наук. ред. Л.Д. Березівська. Київ : Фенікс, 2019. 383 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти. Київ : «Грамота», 2012. 504 с.
4. Вашуленко О., Онопрієнко О., Пономарьова К. Державна підсумкова атестація: особливості конструювання змісту, методика контролю й оцінювання. *Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу*. Київ, 2012. С. 154–179.
5. Барна М., Онопрієнко О. Технологія укладання тестових завдань з математики для підсумкових контрольних робіт у 4 класі. *Початкова школа*. 2009. № 4. С. 11–16.
6. Ляшенко О.І. Методологічні засади моніторингу якості освіти. *Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти* / за ред. О.І. Ляшенка. Київ, 2013.
7. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні. Київ, 2004.
8. Булах І., Мруга М. Створюємо якісний тест. Майстер-клас. Київ, 2006.
9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 24.10.2020).
10. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» / УЦОЯО. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2018/12/ZVIT_MDYAPO_CHASTYNA-I_METODOLOGIYA-TA-TEHNOLOGIYA.pdf (дата звернення: 29.10.2020).

Onopriienko O. State final attestation as a special type of monitoring primary school pupils' learning achievements

The article is devoted to the search for approaches to determining the didactic and methodological requirements for the development of tools for the final examination of primary school graduates. The paper presents a retrospective analysis of the formation of the state final attestation as a special type of control and evaluation of learning outcomes of primary school pupils. Didactic goals are formulated, the leading functions of the state final attestation are defined and characterized – diagnostic, normatively-corresponding, managerial, informational, prognostic.

The author revealed a contradiction between the current normatively defined goals of the state final attestation and the traditional model of resource-organizational support; it was concluded that its solving requires additional solutions to fill the resource case not only with diagnostic work for pupils, but also with the tools of educational management. Indicators of quality of education are determined that can be successfully identified and measured by current approaches to the organization of state final attestation. Based on the interpretation of the experience of international monitoring studies, the stages of the state final attestation are determined: making a strategic decision on conducting; designing the content of work and its implementation; creation of assessment tools (cognitive materials, instructional and technological guidelines); performance by pupils, analysis and generalization of results in an educational institution; forming conclusions and making management decisions. Methodological aspects of toolkit development in terms of content dimension, based on the content of the subject, and cognitive dimension based on the classification of educational goals are revealed. Attention is paid to the conformity of the degree of complexity of the diagnostic task to the level of assimilation of educational material provided by the educational program. The acceptable formats of tasks for final examination are substantiated, the expediency of dominance of tasks of open type with the expanded answer is emphasized. Prospects for further development of scientific research are identified.

Key words: learning outcomes, control and assessment, final assessment, monitoring of learning achievements, assessment tools.