

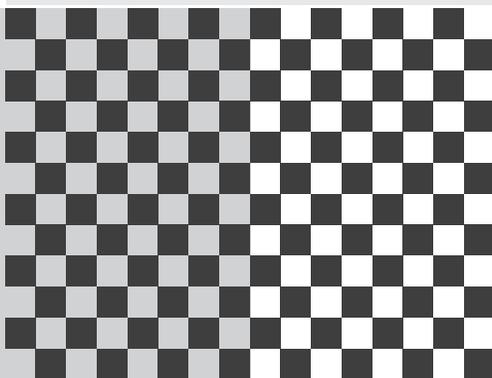
Оксана Онопрієнко



**НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА:
ІННОВАЦІЙНА
СИСТЕМА
ОЦІНЮВАННЯ**

**РЕЗУЛЬТАТИВ НАВЧАННЯ
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК**

Схвалено для використання
в освітньому процесі



Харків
Видавництво «Ранок»
2021

УДК 373.3.091.26.02

О-59

Схвалено для використання в освітньому процесі

(Рішення експертної комісії з педагогіки

та методики початкової освіти

від 07.10.2021 року (протокол № 8).

Зареєстровано у Каталозі надання грифів

навчальній літературі та навчальним програмам за № 2.0346-2021)

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Онопрієнко О. В.

О-59 Нова українська школа: інноваційна система оцінювання результатів навчання учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. / О. В. Онопрієнко. — Харків : Вид-во «Ранок», 2021. — 208 с.

ISBN 978-617-09-7618-5

У посібнику розкрито дидактико-методичні засади здійснення контролю й оцінювання результатів навчання молодших школярів у контексті реалізації новітніх функцій контрольної-оцінювальної діяльності. Визначено змістовий діапазон навчальних досягнень учнів початкової школи; описано методику створення інструментів вимірювання навчальних досягнень на різних етапах процесу навчання.

Призначено для науковців, викладачів закладів вищої педагогічної освіти, учителів, здобувачів вищої освіти, авторів підручників і посібників для початкової школи.

УДК 373.3.091.26.02



Інтернет-підтримка

ISBN 978-617-09-7618-5

© Онопрієнко О. В., 2021

© ТОВ Видавництво «Ранок», 2021

ПЕРЕДМОВА

Тенденції розвитку суспільства визначають пріоритетні напрями модернізації освіти, насамперед пов'язані із забезпеченням її якості. Важливим чинником, що впливає на якість початкової освіти, є системно організований контроль результатів учнів на кожному етапі навчання.

Система контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів, що нині впроваджується в початковій освіті, побудована на сучасному уявленні науковців, методистів і практиків про цей процес. Помітна різниця між інноваційним і традиційним, звичним і зручним для багатьох учителів підходом до контролю й оцінювання, коли зафіксовані результати виконання учнями перевірних (діагностувальних) робіт зіставляються з чітко визначеними критеріями, рівнями й оцінками в балах, зумовила проблеми перехідного періоду, зокрема такі: відсутність оформленої методики; брак методичних рекомендацій; відтерміновані процеси створення, апробації та селекції засобів контрольно-оцінювальної діяльності нового типу тощо.

Хоча досвід контрольно-оцінювальної діяльності за останні десятиріччя збагачений різноманітними підходами до її здійснення (індивідуальний, змістовий, формувальний, рейтинговий та ін.), досі найпоширенішим на практиці залишається кількісно-критеріальний підхід, а серед його об'єктів переважають предметні знання, уміння та навички. За позитивних з точки зору гуманізації вимог до оцінювання — індивідуальний характер здійснення, диференціація, систематичність процесу, різноманітність форм організації тощо — простежується слабкий зворотний зв'язок, пасивна участь школярів, оскільки оцінювальна діяльність покладається переважно на вчителя.

Над вирішенням зазначених та низки інших проблемних питань, пов'язаних із побудовою інноваційної системи оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів, сумлінно працюють освітянські спільноти й окремі автори. У цьому посібнику презентуємо наші дидактико-методичні розробки, присвячені побудові контрольно-оцінювальної діяльності в початковій школі.

**1.1. ПРО РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ З ПОЗИЦІЙ ДИДАКТИКИ
ТА ПСИХОЛОГІЇ**

Упровадження в початковій ланці концепції Нової української школи пов'язане з формуванням змісту освіти на засадах діяльнісного, особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів. Це, своєю чергою, викликає необхідність осучаснення смислів педагогічних термінів і понять, які використовують для характеристики навчальних досягнень — результативного складника засвоєння змісту. До них належать такі: «навчальні досягнення», «результати навчання», «освітні результати», «рівень навчальних досягнень», «якість освіти» та ін. Часто ці терміни вживають як синоніми, що не є правочинним. Тому спочатку розглянемо сутність основних категорій, які допоможуть усебічно схарактеризувати результати навчання учнів початкової школи, — це дозволить визначити методи й засоби їх ефективного формування й оцінювання.

Попри широку вживаність і очевидність суті поняття «навчальні досягнення», у педагогічних дослідженнях та спеціальних словниках автори оминають прямого його визначення в контексті початкової освіти. Вивчивши різні точки зору на це поняття, ми помітили, що навчальні досягнення тлумачаться як результативна характеристика здобувача освіти, що відображає сукупність його навчальних і особистісних здобутків. Тобто навчальні досягнення молодших школярів доцільно розглядати як своєрідний синтез результатів навчання (нормативно-відповідної діяльності) та учіння — індивідуально значущої діяльності здобувача освіти, у якій виявляються суб'єктні надбання особистості.

Навчальні досягнення — це загальна характеристика здобувача освіти, що засвідчує об'єктивні результати його навчальної діяльності і суб'єктні надбання особистості.

Змістове наповнення поняття навчальних досягнень еволюціонувало з розвитком освіти, воно узгоджувалося

з властивими часу підходами до побудови педагогічної діяльності й набувало відповідних смислів. Особливо розширився зміст цього поняття з упровадженням в освіту компетентнісного підходу. Відтак, окрім знань, умінь і навичок, до параметрів досягнень стали відносити способи діяльності, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісні ставлення тощо (Т. М. Байбара [1], Н. М. Бібік [2], О. І. Локшина [3], В. І. Луговий [4], О. І. Ляшенко [5], О. В. Овчарук [6], О. Я. Савченко [7] та ін.). До характеристик навчальних досягнень зазначені автори відносять такі:

- придатність для вимірювання, ранжування й оцінювання;
- залежність від особистісних рис суб'єкта навчання;
- обумовленість мірою сформованості, етапом діяльності, на якому фіксується результат;
- позитивний прояв навчальних здобутків.

Оскільки ми пропонуємо розглядати навчальні досягнення як сукупність надбань особистості, то вважаємо за необхідне доповнити зазначений перелік характеристикою *комплексного вияву*.

Щодо поняття *результатів навчання*, то його визначення є загально визнаним і закріпленим у нормативних документах щодо освіти. Зокрема, у Законі України «Про освіту» результати навчання визначаються як «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» [8]. Подане означення вважаємо чітким і цілком відповідним колу питань, яке розглядається в межах проблеми оцінювання.

У поданому в Законі визначенні звернемо увагу на ще одну характеристику, важливу для опису результатів навчання молодшого школяра, а саме: *доступність результатів для дослідження на завершальній стадії певного відрізка процесу навчання*. Отже, можна передбачити, що вивчення результатів дозволить виявити сукупність новоутворень і змін, які були запрограмовані перед початком

освітнього процесу і з якими учень переходить до наступного етапу навчання. Це, своєю чергою, є свідченням *прогнозованого характеру* результатів навчання.

Навчальні досягнення доступні для дослідження на завершальній стадії певного відрізка процесу навчання.

Стосовно вживаного останнім часом поняття «*освітні результати*» зазначимо таке. По-перше, цей термін увійшов до використання в педагогічному просторі внаслідок витіснення терміна «навчальний процес» ширшим поняттям — «освітній процес», що вживається в сучасному законодавчому забезпеченні освіти. Останнє свідчить, зокрема, про важливість доповнення результативного складника навчання характеристикою особистісних надбань, яка в умовах реалізації компетентісного підходу є рівнозначною результатам досягнення нормативних вимог. По-друге, окремого визначення поняття «освітні результати» в офіційних документах виявити не вдалося, тож припустимо, що його можна вживати як синонімічне до поняття «навчальні результати».

Отже, навчальні досягнення є показником результативного складника освіти, що відповідає її ідеям, цілям, властивим уявленням про зміст і організацію навчання дітей, у цілому — очікуванням соціального замовника. Відтак необхідно спиратися на офіційні матеріали для освітньої галузі. Законом України «Про освіту» визначено, що загальною метою освіти є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [8]. Згідно із цією метою пріоритетним напрямом загальної середньої

освіти постає цілісний розвиток індивідуальності, здатної активно діяти завдяки особистісним надбанням і здобутим результатам навчання.

У Національній рамці кваліфікацій (далі — НРК) [9], що є основою вітчизняної системи стандартизації, подано загальний опис кваліфікаційних рівнів, що охоплюють увесь спектр досягнень, здобутих людиною в процесі формального, неформального, інформального навчання, у тому числі початкової освіти. Кожен кваліфікаційний рівень описується в термінах результатів навчання, котрі визначаються через *компетентності*, яких набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання. Описи результатів навчання, що мають бути досягнуті згідно з відповідним рівнем освіти, чітко відрізняють кваліфікації одну від одної, забезпечують логічний зв'язок між цими рівнями. Для системи загальної середньої освіти в НРК концептуально визначено засади побудови освітніх стандартів, освітніх програм, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів.

Згідно з НРК до результатів навчання віднесено компетентності та *знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості* як складники компетентності. Так само, але з деякими уточненнями результати навчання визначено в Законі України «Про освіту». Суттєвим аспектом такого визначення, на нашу думку, постає вимірюваність компонентів, якими можна описати навчальні досягнення учня.

Мету навчання молодших школярів і державні вимоги до їхньої освіченості конкретизовано в Державному стандарті початкової освіти [10]. У документі зазначається, що навчання в початковій школі спрямовується на всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, *компетентностей і наскрізних умінь* відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Таким чином, нормативні джерела дозволяють виокремити складники результатів навчання учнів початкової школи, зокрема такі: *компетентності, знання, уміння, навички, досвід діяльності, наскрізні вміння, способи мислення, погляди, цінності, інші особистісні якості*.

Зупинимося детальніше на аналізі зазначених понять. «Компетентність» у вітчизняній дидактиці нині є усталеним поняттям; із ним у тісному зв'язку перебувають інші категорії — *компетенція, ключова компетентність, предметна компетентність, предметна компетенція* та ін. Вони сформовані на основі порівняльного аналізу наукових та нормотворчих зарубіжних джерел, вивчення актуальних потреб українського суспільства.

Компетентність — це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних якостей учня, що описують результати його навчання за освітньою програмою; набуті реалізаційні здатності особистості до ефективної діяльності [11].

Поняття компетентності конкретизоване дидактами початкової освіти й розкрито як інтегрований результат навчання, присвоєний особистістю; він передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (Н. М. Бібік); сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-смыслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно значущій сфері; здатність учня самостійно реалізовувати практичну діяльність і розв'язувати життєві проблеми, яка засновується на набутому навчальному та життєвому досвіді, особистісних цінностях і здібностях (О. Я. Савченко) [12]. Ознакою компетентності є її надпредметний або специфічний предметний характер, який дозволяє визначити сфери формування й застосування — освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії.

Сутнісні ознаки компетентності: інтегрований результат засвоєння передбаченої стандартами і програмами системи знань, способів діяльності, уміння виявляти ціннісні ставлення; особистісна якість, що виявляється в здатності особи самостійно діяти в навчальних і життєвих обставинах на основі сформованого досвіду.

Отже, компетентнісні результати навчання молодших школярів характеризуються в *дидактичному й психологічному* аспектах.

Щодо дидактичної характеристики компетентності. Згідно з науково обґрунтованими висновками, одержаними в ході дослідження проблеми формування в учнів ключових і предметних компетентностей [13], [14], ця якість досягається шляхом засвоєння школярами визначеного стандартом і освітніми програмами змісту освіти — *компетенцій*.

Компетенцію в дидактиці визначають як «відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму підготовки учня, ..., яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [13, с. 18]. З переліку компетенцій — ключові, загальнопредметні, предметні — найбільш доступними для опанування молодшими школярами є предметні компетенції. Вони є структурними елементами змісту освіти й забезпечують досягнення цілей навчання.

Предметні компетенції в дидактиці визначені як сукупність знань, умінь та характерних рис у межах конкретного предмета, що дозволяє учневі виконувати певні дії для розв'язання конкретної навчальної проблеми (завдання, ситуації) [15]. У структурі предметної компетенції можемо виділити складники, пов'язані з навчальними досягненнями молодших школярів, а саме: об'єкти реальної дійсності; соціально значущі знання, уміння, навички та способи діяльності щодо суб'єкта; особисту значущість компетенції для учня.

Сукупність смислових орієнтацій щодо певного кола об'єктів реальності є необхідним компонентом, який забезпечує здійснення учнем продуктивної діяльності в межах конкретного предмета. Загальнокультурні знання про дійсність є предметоутворювальним компонентом змісту навчання. Знання застосовуються відповідними способами діяльності. Освоєння учнем способів виконання дій є основою процесу формування загальнонавчальних умінь і навичок. Уміння характеризують здатність учня на основі засвоєних знань виконувати певні види діяльності, використовувати раніше набутий досвід. Прості вміння в разі достатнього вправління

трансформуються в навички діяльності — здатність виконувати певні дії автоматично, без покрокового контролю.

Засвоєння учнями предметних компетенцій є передумовою формування в них предметної компетентності (читацької, математичної, природознавчої тощо) як особистісної якості, якою характеризуються результати їхнього навчання. За висновками Т. М. Байбари, компетентність учня «належить до сфери відношень між знаннями і дією в реальній практиці» [13, с. 12].

Компетентність не зводиться до знань, умінь, способів діяльності, хоча вони є її структурними елементами. Якістю особистості компетентність стає в результаті набуття досвіду застосування до конкретних обставин засвоєних знань, умінь і навичок.

Компетентність може виявлятися в конкретних життєвих обставинах як *здатність* учня актуалізувати, інтегрувати й застосувати здобутий у процесі навчання досвід діяльності та його особистісні якості, необхідні для досягнення певної мети. Таким чином, умовою формування компетентності й водночас її показником є *досвід діяльності* учня.

У дидактиці визначені аналогічні складники досвіду, які можна вважати підґрунтям компетентності, а саме:

- 1) досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі її результатів — знань;
- 2) досвід реалізації відомих способів діяльності — у формі вмінь діяти за зразком;
- 3) досвід творчої діяльності — у формі вмінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях;
- 4) досвід виявлення емоційно-ціннісних ставлень — у формі особистісних орієнтацій.

Важливими для розуміння природи навчальних досягнень вважаємо сформульовані С. Д. Максименком теоретичні положення психології особистості щодо формування досвіду як певного стану системи, що має не тільки енергетичну природу, а й інформаційну [16]. Учений відділяє досвід від певної кількості інформації, яка зберігається у внутрішньому світі людини і яка потім певним чином

використовується. С. Д. Максименко зауважує, що «знання, інформація як такі ніколи не зберігаються у «чистому» вигляді; вони актуалізуються у контексті певної ситуації, під час виконання дій, які відбувалися при цьому, у контексті досягнення поставленої мети» [16, с. 252]. Натомість, на відміну від знань (інформації), матеріалом, який надовго зберігається, є вміння й навички людини, її способи поведінки в окремих ситуаціях, способи реакцій на певні події. «Носієм досвіду є особистість у потоці інформації. Інформація ця комплексна, цілісна і зберігається в цьому потоці у вигляді виключно руховому» [16, с. 253].

Водночас С. Д. Максименко застерігає, що досвід у практичному житті людини може відігравати подвійну роль: позитивну та протилежну їй, коли фактично зупиняє розвиток особистості в умовах, де людина діє за звичкою, отже, не переходить на новий рівень виконання дії [17, с. 479]. Практика підтверджує ці висновки психолога в тому випадку, коли учень прагне діяти на підставі досвіду у звичних навчальних ситуаціях, розглядаючи кожну задачу чи проблему відокремлено від життєвих обставин. Тобто в стані, коли дитина не володіє вміннями приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях, що свідчить про брак або відсутність досвіду творчої діяльності. Отже, у структурі навчальних досягнень слід розмежовувати досвід виконання способів діяльності, який більшою мірою характеризує предметні результати, і досвід творчої діяльності, тобто застосування відомих учневі способів діяльності у змінених умовах, який можна віднести до компетентнісних результатів.

Досвід діяльності молодшого школяра — це актуальна для нього інформація, яка стала надбанням особистості, відклалася в резерв довготривалої пам'яті й перебуває в стані постійної готовності до застосування в конкретних навчальних і життєвих обставинах.

Розглянуті в контексті психологічних досліджень аспекти досвіду як результату навчальної діяльності підтверджують нашу думку про те, що їм властиві ознаки суб'єктності, отже, вони пов'язані з особистісними досягненнями учня.

Неодмінними складниками компетентності як особистісного утворення є вольові, афективні, етичні якості й поведінкові відношення. «Творча самостійна діяльність не може реалізовуватися і бути результативною без таких якостей учня, як зосередженість уваги протягом певного часу, докладання зусиль для досягнення цілей, настирливості. Вона також супроводжується афективними процесами, пов'язаними із почуттями, які виявляються в уміннях дитини позитивно емоційно налаштовуватися на виконання завдання, перетворювати відчуття напруги під час роботи на стимул, бажання отримати результат, а не причину відмови від неї. Поведінкові відношення стосуються співробітництва суб'єктів діяльності, спілкування між ними» [13, с. 13].

Таким чином, компетентність утворюють не лише когнітивний і операційно-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, афективний, поведінковий. Тривалими й підтвердженими на практиці дослідженнями педагогів і психологів (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, А. К. Маркова та ін.) доведено, що у формуванні особистості школяра більшої ваги набуває не стільки безпосереднє оволодіння деякими знаннями, уміннями й навичками, як розвиток у дитини адекватного ставлення до навчання, його мотивації.

У досвід учня переходять лише ті складники компетенції, які сприймаються ним як безпосередній предмет і мета діяльності, тобто стають актуально усвідомленими.

За такої умови знання й вміння набувають особистісного сенсу, стають внутрішнім *досягненням* учня. Для забезпечення такого рівня засвоєння навчального змісту необхідно зважати на «виконання дітьми відповідних дій із навчальним матеріалом (а не просто спостереження за ним і прослуховування), перетворення засвоюваного матеріалу в пряму мету цих дій, реалізованість якої у певних умовах постає як вирішення навчальної задачі» [5, с. 11].

Отже, метою і водночас результатом навчання в початковій школі є компетентності. Вони виявляються в таких аспектах:

- мотиваційний, що охоплює цілі — результати, на досягнення яких спрямована діяльність, і мотиви, які спонукають до діяльності;
- когнітивний, який виявляється у володінні учнем предметним змістом;
- операційно-діяльнісний, що представлений досвідом застосування предметних знань, умінь і навичок;
- рефлексивний, що виражений здатністю учня здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінювання власної діяльності.

Зазначені характеристики відображають *структуру* й водночас *критерії сформованості* компетентностей. Проте, як показує наш досвід, оцінити компетентності надзвичайно складно. Так, наприклад, когнітивний компонент (знання) традиційно характеризується обсягом, глибиною, міцністю тощо; коли ж знання постають складником компетентності, важливішим є те, як вони організовані й наскільки використовуються як основа для прийняття в конкретній ситуації ефективних рішень. Складник «уміння» не аналогічний специфічно предметним умінням, а є «певним видом досвіду, який набувається в спеціально змодельованих ситуаціях» [13, с. 13]. Уміння є визначальними під час виявлення й оцінювання рівня сформованості в учня компетентності, оскільки вони *доступні для спостереження, фіксації й вимірювання*.

Водночас неможливо однозначно стверджувати, що всі учні молодшого шкільного віку здатні засвідчити компетентність як результат навчання. У контексті початкового навчання скоріше йдеться про базові аспекти предметних компетентностей, міра яких визначається державними вимогами стандартів і освітніх програм.

Компетентність — це складне особистісне утворення, яке формується впродовж тривалого періоду, навіть упродовж життя.

Унаслідок різних причин молодші школярі не завжди демонструють певну компетентність, натомість можуть володіти знаннями на емпіричному або абстрактно-асоціативному рівні (оперування заздалегідь заданими ознаками предмета) й уміннями та навичками репродуктивно-пізнавального й інструментально-алгоритмічного характеру.

Отже, зважаючи на об'єктивний стан масової практики в початковій школі, **результати навчання молодших школярів самими компетентностями не вичерпуються**, їх може підтверджувати також внутрішній резерв предметних компетентностей — знання, вміння, навички, способи діяльності, функціональна грамотність учнів. Схарактеризовані складники компетентності є до певної міри прийнятими для опису структури як предметних, так і *ключових* компетентностей.

У Державному стандарті попереднього покоління (2011 р.) вживалося поняття *міжпредметної компетентності*. Це здатність учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до суміжних навчальних предметів, освітніх галузей. Змістове наповнення відповідних компетенцій зустрілося лише в характеристиці освітньої галузі «Мистецтво». Між тим у змісті початкової освіти можна виділити міжпредметні знання, уміння, способи діяльності, які забезпечують зв'язки між деякими предметами. Наприклад, до міжпредметних результатів належать категорії синтаксису в українській та іноземній мовах, геометричні поняття в математиці та образотворчому мистецтві, вимірвальні вміння та навички в природознавстві та математиці, конструктивно-технічні вміння в технологіях, математиці та образотворчому мистецтві тощо.

Властивою для міжпредметних складників компетентності є розумова дія перенесення предметних знань і вмінь у нові умови їх застосування, самостійне комбінування відомих способів діяльності в новий спосіб, здатність бачити нову проблему в знайомій ситуації тощо. Усе це характеризує досвід творчої діяльності, пов'язаний із використанням

цих досягнень у частково змінених або нових навчальних ситуаціях.

Зокрема, прикладами реалізації міжпредметних зв'язків у початковому навчанні є такі: уявлення учнів про специфіку художньо-образної мови різних видів образотворчого мистецтва використовуються під час роботи з художніми творами на уроках літературного читання; уміння виконувати в арифметичних обчисленнях дії за алгоритмом використовується в процесі формування поняття алгоритму під час вивчення інформатики, у ході виконання технологічного ланцюжка виготовлення виробу на уроках дизайну і технологій. Інший випадок — перспективні зв'язки компонентів змісту початкового навчання із суміжними предметами базової школи, наприклад такі: пропедевтичне ознайомлення з рівняннями, у яких один із компонентів поданий у вигляді математичного виразу, з курсу математики набуває подальшого розвитку під час вивчення алгебри; досвід дослідження властивостей води на уроках курсу «Я досліджую світ» реалізується в курсах фізики та хімії; засвоєні з цього ж курсу способи діяльності й моделі поведінки в суспільстві, які відповідають чинному законодавству України, є базисом формування в учнів основ правових знань, елементів правової культури, правових орієнтирів і правочинної поведінки, що здійснюється в ході вивчення предметів суспільствознавчої галузі в базовій школі тощо. Це питання було всебічно вивчено й розкрито в посібнику О. Я. Савченко [18].

Міжпредметні компетентності можуть виявлятися як:

- уміння виконувати вимірювальні, конструктивно-технічні, обчислювальні, графічні, проєктивно-зображувальні дії;
- уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- здатність відкривати взаємозв'язки між об'єктами вивчення, узагальнювати предметні знання.

Водночас згідно із чинними документами щодо контролю навчальних досягнень молодших школярів міжпредметні компетентності не стають об'єктами перевірки й оцінювання.

Однією з головних цілей загальної середньої освіти, у тому числі початкової, є формування в учнів таких *ключових компетентностей*: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична; компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій; інноваційність; екологічна; інформаційно-комунікаційна; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні; культурна; підприємливість та фінансова грамотність. Характерними ознаками ключових компетентностей називають такі:

- поліфункціональність (дозволяють розв'язувати широке коло особистісно й соціально значущих завдань і проблем);
- міждисциплінарність (застосовуються не лише в освітньому процесі, а й у позашкільній діяльності, у родині тощо);
- багатокomпонентність;
- спрямованість на розвиток критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції (самовизначення), поєднання особистісного й соціального досвіду;
- ситуативність виявлення [19].

О. І. Локшина [20] звертає увагу на те, що ключові компетентності постають як предметно-незалежні освітні результати, оскільки не формуються окремими предметами. Вони надають можливість індивідууму інтегруватись у суспільство (у знайомих та незнайомих ситуаціях), при цьому зберігаючи його незалежність; сприяють постійному вдосконаленню знань і навичок особистості відповідно до потреб часу.

Попри ідею Державного стандарту нового покоління про рівнозначущість усіх компетентностей і для поля діяльності початкової школи, усе ж вважаємо першорядною для молодшого школяра ключову компетентність *уміння вчитися*. Саме в початковій школі «навчальна діяльність уперше стає об'єктом спеціального формування, тому ключова компетентність уміння вчитися набуває пріоритетного значення. Ядром цієї компетентності у початкових класах є оволодіння молодшими школярами загальнонавчальними

вміннями і навичками» [21, с. 4]. О. Я. Савченко зазначала, що «у розвиненому вигляді ключова компетентність уміння учнів самостійно вчитися стає метаумінням, яке охоплює структуровані знання про способи діяльності, досвід їх застосування, надбання особистого пізнавального досвіду, ціннісне ставлення учнів до самостійного учіння» [14, с. 5]. Отже, і в цьому випадку визначальною властивістю досягнень учня виявляється досвід діяльності, що приводить результати навчання у відповідність до сучасних освітніх запитів суспільства.

За сферою застосування показники вміння вчитися належать до категорій *загальнонавчальних і надпредметних умінь*, що забезпечують успішне учіння, необхідне для самостійної розумової і практичної навчальної діяльності дитини та її самоосвіти.

Загальнонавчальні й надпредметні вміння забезпечують розв'язання широкого кола завдань із застосуванням загальних логічних правил і узагальнених схем дій.

Загальнонавчальні й надпредметні вміння є універсальними способами надбання і застосування знань, вони формуються в результаті опанування змісту тих чи інших навчальних предметів та водночас поглиблюють і розширюють його розуміння. О. Я. Савченко розробила класифікацію загальнонавчальних умінь, у якій врахувала новоутворення молодшого шкільного віку та специфіку організації їхньої навчальної діяльності. Дослідниця виділила такі групи умінь:

- мотиваційні — ставлення учнів до навчання, ціннісні орієнтації;
- когнітивні — структуровані знання, вміння та навички, які є об'єктом вивчення (учень відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання навчальної задачі або виконання завдання, організовує свою працю для досягнення результату та ін.);
- діяльнісні — способи виконання навчальної діяльності на різних рівнях складності (учень доцільно

використовує сенсорні, інтелектуальні або практичні дії, прийоми, операції на репродуктивному і творчому рівнях та ін.);

- контрольно-оцінювальні — самоконтроль рівня навчальних досягнень (учень володіє вміннями та навичками самоперевірки й самооцінювання та ін.);
- рефлексивно-корекційні — самоаналіз, самооцінка, самокорекція (учень усвідомлює, аналізує, контролює й оцінює свою діяльність, прагне її вдосконалити, виявляє рефлексивне ставлення до навчання та ін.) [22, с. 36–37].

Як бачимо, компоненти вміння вчитися співвідносяться зі структурою навчальної діяльності, тому ця компетентність у процесі оцінювання може позначатися через специфічні вміння, які формуються у взаємозв'язку на засадах міжпредметності та суб'єкт-суб'єктності. Загальнонавчальні вміння забезпечують цілісність особистісного й пізнавального розвитку дитини, наступність між ступенями освіти, лежать в основі організації та регуляції будь-якої діяльності учня. Показником узагальненості цих умінь є здатність учня переносити їх від застосування на матеріалі конкретного предмета на ширше коло навчальних ситуацій, наприклад, у сферу вивчення інших шкільних предметів або в конкретні життєві обставини.

Наприклад, у початковій школі математична або природнича галузь реалізується таким чином, що водночас зі специфічними предметними вміннями в учнів цілеспрямовано формують когнітивні (інтелектуальні) вміння загальнонавчального плану — визначати об'єкти аналізу й синтезу та їх компоненти; виявляти істотні ознаки об'єкта; виконувати порівняння за різними основами; установлювати причиново-наслідкові зв'язки; оперувати поняттями, судженнями; виділяти компоненти доказовості; формулювати проблеми й визначати способи їх розв'язування та ін. Зазначені та інші когнітивні вміння є універсальними для багатьох шкільних предметів способами набуття, організації та застосування знань, вони забезпечують чітку структуру змісту й реалізацію навчальних задач, які постають не

лише в межах згаданих предметів, а й в інших ситуаціях. Отже, загальнонавчальні вміння будемо розглядати як найважливіший компонент навчальної діяльності молодшого школяра та необхідний базис компетентностей.

Особливість *надпредметних умінь* полягає в їхній особливій функції — забезпечувати сукупний вплив засвоєного змісту навчання різних предметів на його переосмислення, на поглиблене й розширене розуміння. Ці вміння є найбільш універсальними й узагальненими, вони дозволяють учневі усвідомлювати ситуацію, досягати результатів у різних сферах життя. За своєю суттю й сферою застосування надпредметні вміння відповідають ознакам ключової компетентності вміння вчитися. Так, до надпредметних умінь можна віднести вміння аналізувати текст, виділяти в ньому головну думку, структурувати його, ставити до нього запитання, запам'ятовувати, переказувати; вміння формулювати навчальні задачі або проблеми; складати план або алгоритм дій; створювати навчальні проекти; конструювати вироби, виготовляти макети, наочні посібники тощо. Як бачимо, такі вміння використовуються не лише в умовах освітнього процесу, а й у позашкільному середовищі.

Загальнонавчальні й надпредметні вміння є визначальними компонентами навчальної діяльності, що належать до кола компетентнісних результатів навчання молодших школярів.

Як показники вміння вчитися загальнонавчальні й надпредметні вміння в початковій школі мають бути об'єктами системного формування і контролю.

Суттєвим аспектом результатів освіти є *суб'єктні надбаня особистості* учня, оскільки його навчальні досягнення значною мірою залежать від розвинутості психічних процесів.

У психології звертається увага на два суттєві аспекти навчальних досягнень, а саме: на результат *засвоєння* навчального матеріалу, що подається вчителем в умовах організованого навчання; на наслідок *оволодіння* науковими поняттями, логічними схемами дій (прийомами, алгоритмами, операціями) у процесі учіння, що є індивідуально

виконаною діяльністю. У такому випадку навчальні досягнення учня у вигляді предметних знань, умінь, навичок, способів діяльності, загальнонавчальних умінь можна віднести до засвоєних результатів, оскільки вони здобуваються передусім завдяки застосуванню вчителем комплексу дидактичного й методичного інструментарію відповідного предмета вивчення. Ключові та предметні компетентності є особистісними характеристиками, яких набуває учень із застосуванням не лише інтелектуальних зусиль, а й за участі емоційного, афективно-потребувального ставлення до предмета діяльності. Отже, більшою мірою ці якості належать до особистісних досягнень. Водночас компетентності є результатом, який визначається на завершенні певного етапу навчання, — як підсумок оволодіння змістом розділу, курсу тощо. Проте в умовах реалізації в початковій освіті водночас із навчальними цілями розвивальних не менш важливими стають особистісні досягнення учня, які відображають його активність, самостійність, довільність, продуктивність, форми навчальної комунікації.

У психології узагальнено показники особистісного розвитку учня, які цілком можуть відображати особистісні досягнення молодших школярів, а саме:

- характеристики навчальної поведінки (активний — пасивний, самостійний — несамостійний, довільний — недовільний);
- особливості засвоєння навчального матеріалу (динамічні — темп, емоційно-експресивне ставлення; змістові — уміння читати, лічити, аналізувати запропоновані об'єкти);
- володіння способами роботи з навчальним матеріалом, які залежать від особливостей психічних процесів (пам'яті, сприйняття, мислення) і впливають на характер відтворення, повторення, застосування знань;
- організація учнем своєї самостійної роботи в класі, групі, парі.

Отже, навчальні досягнення молодших школярів поєднують характеристики, які відображають *об'єктивні результати* навчальної діяльності — предметні знання, уміння,

навички, досвід виконання способів діяльності, предметні компетентності, а також суб'єктні надбання особистості — досвід виконання творчої діяльності, загальнонавчальні й надпредметні вміння, ключові компетентності, *особистісні досягнення* учнів (довільність регуляції діяльності й поведінки; характер рефлексії, здатність до аналізу, наявність внутрішнього плану дій, пізнавального ставлення до дійсності; орієнтація на групу однолітків). Зазначені досягнення постають об'єктами цілеспрямованого формування і контролю в процесі навчання учнів молодшого шкільного віку.

1.2. ЯК ЦІЛІ НАВЧАННЯ ПОВ'ЯЗАНІ З РЕЗУЛЬТАТАМИ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Характеристики результатів навчання і ступінь оволодіння ними розрізняються залежно від етапу засвоєння певної частини соціального досвіду, відображеного в змісті навчального предмета. Зміст визначається відповідно до *цілей навчання*. У цьому випадку необхідно розмежувати загальну мету навчання, пов'язану із всебічним розвитком особистості та її прогнозованим результатом — освіченістю випускника певної ланки освіти, і цілі, які розглядаються на рівні, наприклад, освітньої галузі, навчального предмета.

У педагогіці цілі навчання класифікують за різними основами. Є, наприклад, розподіл цілей за ступенем узагальнення навчального змісту, які охоплюють такі рівні:

- теоретичне узагальнення галузевої освіти (рівень освітнього стандарту);
- подання предметного змісту (рівень освітньої програми);
- класифікація навчальних матеріалів (рівень проєкту уроку чи системи уроків);
- реалізація навчального процесу (рівень практичної реалізації змісту).

Усі ці рівні взаємопов'язані та взаємозалежні. Така класифікація дозволяє вибудувати ієрархію цілей, на основі яких можна спроектувати навчальні результати різної міри узагальнення.

Є також приклад класифікації, згідно з якою цілі навчання сформульовані в неподільному взаємозв'язку з навчальними задачами — освітніми, розвивальними, виховними. Їх наповнення обумовлене потенціалом навчального матеріалу й прогнозованими можливостями учнів щодо його засвоєння та передбачає:

- а) систему фактів, понять, законів, які потрібно засвоїти;
- б) систему ідей, світоглядних положень, відносин і оцінок, яку учень повинен опанувати або поглибити;
- в) сукупність дій і операцій, якими необхідно оволодіти;
- г) особистісні якості (розвиток мислення, пам'яті, уяви, волі, здібностей, почуттів, інтересів, потреб, ідеалів тощо), які необхідно розвинути або вдосконалити.

Наведений перелік цілей свідчить про їх комплексний характер стосовно впливу на особистість учня, що є близьким до визначення цілей компетентісно орієнтованого навчання. Такі цілі можна диференціювати за спрямованістю на досягнення як об'єктивних, так і суб'єктивних навчальних результатів, отже, вони прийнятні для здійснення поточного (діагностувального, розвивального) і підсумкового оцінювання.

Про розрізнення цілей, пов'язаних з етапом процесу навчання, на якому мають відстежуватися відповідні результати засвоєння навчального змісту, свідчить міжнародний досвід, який проаналізувала О. І. Локшина [23]. Дослідниця з'ясувала, що вперше про відмінності цілей навчання, прийнятних для подальшого оцінювання результатів їх досягнення, заявив у 1967 році М. Скрайвен (Michael Scriven), президент Американської асоціації оцінювання. Тоді вперше було обґрунтовано відмінність підсумкового оцінювання від формульованого (розвивального). Таким чином, було з'ясовано, що залежно від мети оцінювання визначаються його об'єкти, а також шляхи використання здобутої інформації. Так, підсумкове оцінювання спрямоване на виявлення рівня досягнень учня відповідно до цілей навчання, а формульоване — використовується для оптимізації розвитку та покращення дидактичного результату [23, с. 108]. Позаяк ці положення цілком відповідають ідеям компетентісної освіти,

то вони знайшли чинне застосування в сучасній вітчизняній теорії та практиці.

Заслуговує на увагу класифікація цілей навчання, пов'язаних із різними сферами діяльності учня — пізнавальною, емоційно-ціннісною, маніпулятивною. Йдеться про таксономію цілей Б. С. Блума (Benjamin Samuel Bloom) [24], яку нині широко використовують для аналізу, вимірювання й оцінювання досягнень суб'єктів навчання у світовому освітньому просторі. Розглянемо її детальніше.

Початком упровадження ідеї вимірювання навчальних досягнень учнів відповідно до чітко визначених педагогічних цілей стала опублікована в 1956 році робота «Таксономія освітніх цілей» («Taxonomy of educational objectives» [25]). Її автори — група дослідників на чолі з Б. С. Блумом — обґрунтували класифікацію цілей навчання за трьома сферами: *когнітивною* (Cognitive Domain), *афективною* (Affective Domain) і *психомоторною* (Psychomotor Domain). У деяких джерелах їх описують дієсловами «знаю», «відчуваю», «створюю».

Перша група цілей — когнітивна — охоплює вимоги щодо засвоєння змісту навчального предмета. Вони розподілені на такі категорії:

- *знання* фактологічного матеріалу, володіння термінологією, фактами, означеннями тощо;
- *розуміння*, що передбачає вміння пояснити, інтерпретувати, екстраполювати елементи змісту навчання;
- *застосування* знань і вмінь у нових обставинах;
- *аналізування* взаємозв'язків, принципів;
- *синтезування*, яке виявляється через уміння складати план або комплекс дій, будувати системи абстрактних відношень;
- *порівняльне оцінювання*, що визначається вмінням формувати судження на основі наявних даних або зовнішньо заданих критеріїв.

Друга група цілей — афективна — стосується виявів емоційно-ціннісних ставлень до опанованого навчального змісту. Їх реалізація відбивається в таких проявах:

- спрямованість уваги та прагнення учня (довільна чи вибіркова увага, усвідомленість у діяльності, бажання досягнути якогось рівня);
- зворотна реакція в навчанні (бажання відповідати на запитання вчителя, задоволення відповіддю);
- ціннісні орієнтації (прийняття певної цінності як особистісно значущої, надання переваги якійсь цінності, дотримання або сповідання цінності);
- укладання цінностей у систему (концептуалізація цінностей, вироблення системи цінностей);
- виявлення пріоритетів у навчанні на основі цінностей.

Третя група — психомоторна — стосується розвитку рухової, нервово-м'язової активності учня [25].

Зважаючи на те що перша група цілей пов'язана з досягненням конкретних навчальних результатів, у процесі вимірювання рівня засвоєння навчального змісту увага зосереджується саме на її показниках. Водночас саме ця частина таксономії найбільше критикувалася вченими, оскільки в ній поєдналися об'єктивні прояви (знання, розуміння, застосування знань і вмінь) та розумові операції (аналіз, синтез, оцінювання); видавалося не цілком правомірним визнання синтетичної операції дією нижчого порядку, ніж порівняльне оцінювання, оскільки перша з них потребує не простого механічного поєднання елементів у ціле, а вияву творчості. У зв'язку із цим у 1999 році роботу Б. С. Блума було опубліковано в уточненій версії [26]: у ній, окрім того, що поміняно місцями категорії синтезу й порівняльного оцінювання, відображено відмінність фактологічного змісту («знаю, що») від функціонального («знаю, як»). Відтак категорію «знання» диференційовано на такі підгрупи: фактичні (окремі фрагменти інформації); концептуальні (система інформації); процедурні (алгоритми, техніки, методи); метакогнітивні (знання про процеси мислення та управління ними). Вимірювання когнітивного складника навчальних досягнень пов'язується з виявленням в учня характеристик, які відображають його здатність або навички пам'ятати (I рівень), розуміти (II рівень), застосовувати (III рівень),

аналізувати (IV рівень), оцінювати (V рівень), створювати (VI рівень).

У роботі Л. В. Андерсона (Lorin W. Anderson) і Д. Р. Кратволя (David R. Krathwohl), послідовників Б. С. Блума, компонент I рівня визначено як спроможність учня розпізнавати певну інформацію з використанням резерву довготривалої пам'яті; II рівня — формувати власні значення на основі наявного матеріалу; III рівня — використовувати освоєну процедуру чи спосіб дії у звичних або змінених обставинах; IV рівня — розкладати знання на елементи й осмислювати приналежність частин до загальної структури; V рівня — перевіряти й критично оцінювати факти чи ситуації; VI рівня — творчо поєднувати навчальний досвід для одержання чогось нового [26, с. 65].

Наразі в міжнародному досвіді таксономію цілей визначають через низку навчальних дій, які мають реалізовувати виконавці. За ієрархією розумових процесів їх можна розподілити за цілями й розумовими процесами нижчого порядку (упізнавання, ідентифікація навчального змісту, просте його відтворення, застосування знань або способів дії у звичних навчальних умовах і типових ситуаціях) і за цілями й розумовими процесами вищого порядку (творче застосування навчального досвіду в ситуаціях, наближених до життєвого контексту).

Зазначимо, що у вітчизняній педагогіці описана таксономія навчальних цілей донедавна впроваджувалася передусім у розробках для вимірювання результатів навчання, зокрема в тестових роботах для зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) і державної підсумкової атестації (ДПА); в адаптованих роботах міжнародних моніторингових досліджень (TIMSS, PISA). Оскільки останнім часом до розробок Б. С. Блума прикута особлива увага освітян, які працюють в умовах реформування початкової школи (НУШ), зауважимо таке.

Реалізація важливих для освіти проектів потребує глибинного й різнобічного аналізу стану об'єкта докладання зусиль, чіткого плану діяльності з опорою на науково

обґрунтовані положення, достатнього ресурсного забезпечення. Трансформаційні процеси, які розгортаються останнім часом у вітчизняній початковій школі, на жаль, не забезпечені належним чином у жодному із зазначених аспектів. Окремі заходи шкільної реформи формально пов'язуються зі світовим і, рідше, вітчизняним теоретичним доробком, однак надміру прискорені темпи просування змін не дозволяють освітянам заглибитись у суть і осмислити квінтесенцію педагогічних явищ і процесів. Це часто призводить до підміни понять, викривлення розуміння їх прийнятності й доцільності для конкретних умов, зосередження на зовнішніх атрибутах, що згодом утворюють так звану освітянську моду.

Показовим прикладом такої поверховості є застосування популярної серед практиків таксономії освітніх цілей, використання якої в умовах НУШ найчастіше пов'язане з прийомом критичного мислення — так званим «Кубиком Блума». У різних методичних ресурсах надаються рекомендації щодо використання кубика на кшталт таких: «Формулюється тема уроку, яка визначає коло питань, на які доведеться відповідати. Потім учитель кидає кубик. Сторона, яка випала, вкаже, якого типу питання слід поставити. Зручніше орієнтуватися по слову на гранях кубика — із них і мають починатися питання («Назви», «Чому», «Поясни», «Запропонуй», «Придумай», «Поділися»). Прийом може використовуватися будь-яким учителем-предметником і на будь-якому етапі уроку». Одразу виникає сумнів щодо можливостей усіх учнів відповісти на питання, які передбачають розумові процеси вищого порядку, наприклад, на етапі формування розуміння сутності способу дії. На наш погляд, описаний прийом можна вживати за умови корегування змістового наповнення цього засобу та методики його застосування. Вважаємо, що доцільніше використовувати щонайменше два, а краще — чотири кубики (один — для розумових процесів нижчих рівнів і по одному — для вищих), це дозволить ефективніше скористатися таким засобом на різних етапах процесу навчання або диференціювати

складність завдань для учнів із різними навчальними можливостями.

Згідно з коментарем Л. В. Андерсона щодо використання класифікації освітніх цілей, кожний рівень знання має співвідноситися з відповідним рівнем когнітивного процесу [26]. На нашу думку, ця теза свідчить також про дотримання одного з провідних дидактичних принципів — поступового нарощування складності, що свідчить про потенціал згаданої таксономії для ширшого й важливішого застосування.

Проаналізувавши вітчизняний досвід з огляду побудови об'єктів і процесів за мірою складності та глибини когнітивних процесів, припускаємо, що в початковій освіті таксономія цілей може використовуватися, зокрема, в таких сферах:

- у нормотворчій діяльності (визначення на основі загальних цілей і обов'язкових результатів Державного стандарту початкової освіти конкретних цілей освітньої галузі та відповідних їм очікуваних результатів для кожного року навчання, як це здійснено в типових освітніх програмах, розроблених під керівництвом О. Я. Савченко);
- для проектування змісту навчання (відбір і реалізація складників змісту в межах навчального курсу в їх логічному розвитку за роками навчання, що забезпечує досягнення конкретних, очікуваних і обов'язкових результатів);
- у річному плануванні навчальної діяльності учнів (визначення послідовності розгортання, обсягу та міри складності навчального матеріалу з предмета чи інтегрованого курсу із забезпеченням взаємозв'язків між компонентами змістових ліній освітньої програми);
- під час планування навчальної діяльності учнів у межах системи уроків (відбір та реалізація в системах завдань змісту, видів і форм діяльності, що забезпечують поступове засвоєння навчального матеріалу відповідно до кожного етапу процесу навчання та узгоджуються з очікуваними результатами типової освітньої програми);

- для розроблення інструментарію оцінювання навчальних досягнень учнів (створення систем діагностувальних різнорівневих завдань для здійснення поточного контролю та формувального оцінювання навчальних досягнень учнів у межах теми, розроблення діагностувальних робіт для підсумкового контролю на завершення теми чи розділу, створення робіт для державної підсумкової атестації учнів).

На основі аналізу наукових фактів щодо формування навчальних цілей і відповідних їм результатів ми дійшли висновку, що *кожний когнітивний рівень відповідає певному етапу засвоєння змісту навчання*. Для характеристики цих етапів та визначення структурних елементів навчальних досягнень молодших школярів доцільно спиратися на науково обґрунтовану *теорію поетапного формування розумових дій* П. Я. Гальперіна, згідно з якою одиницями змісту постають розумові і практичні дії. Ця теорія побудована на психологічному вченні Л. С. Виготського про інтеріоризацію — процес перетворення зовнішньої предметної діяльності у внутрішню, психічну діяльність, а також формування внутрішніх інтелектуальних структур психіки шляхом засвоєння зовнішньої соціальної дійсності. І перша, й друга характеристики інтеріоризації відображають якісну трансформацію об'єктивних навчальних досягнень (знань, способів діяльності та ін.) у суб'єктивні (компетентності), що відбувається в процесі освоєння навчального змісту. До об'єктивних складників освіти вище ми віднесли основні компоненти змісту навчання в початковій школі — предметні компетенції, що охоплюють знання у формі уявлень, понять, фактів, закономірностей тощо, і способи діяльності, втілені в уміннях і навичках.

1.3. ЩО НАЛЕЖИТЬ ДО КОЛА РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ В НУШ

Провідною метою кожної освітньої реформи, зокрема реформи «Нова українська школа», є покращення якості освіти. Які ж чинники маємо серед найвпливовіших для початкової школи? О. Я. Савченко віднесла до них такі: повне та своєчасне охоплення навчанням усіх дітей шкільного віку; різнобічне використання досягнень попереднього

періоду навчання; осучаснення та оздоровлення освітнього середовища; упровадження методик особистісно й компетентісно зорієнтованого навчання, виховання й розвитку учнів; технологічність методик навчання; моніторинговий супровід освітнього процесу; адекватна підготовка педагогічних кадрів [27]. Ці та інші чинники до певної міри були враховані в Концептуальних засадах реформування середньої школи [28]. У Концепції наголошено на суб'єктності учіння, необхідності оволодіння учнями способами навчальної діяльності, досвіді взаємодії з іншими людьми.

Місією початкової школи визнано плекання особистості дитини, побудову навчання згідно з її віковими та індивідуальними психофізіологічними особливостями, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, до життя в демократичному та інформаційному суспільстві [28].

Такі завдання можуть бути реалізовані шляхом засвоєння відібраного для початкової школи змісту освіти.

До структури змісту освіти входять об'єкти реальної дійсності; соціально значущі знання, уміння, навички й способи діяльності; особиста значущість для учня знань і вмінь.

Для виконання учнем продуктивної діяльності з конкретного предмета або інтегрованого курсу необхідне володіння сукупністю смислових орієнтацій у певному колі *об'єктів реальності*. Наприклад, у початковому курсі математики до таких об'єктів належать множини і геометричні фігури; у курсі «Я досліджую світ» — планета, ґрунт, рослини, суспільство, складники здоров'я тощо. Загальнокультурні знання про дійсність є предметоутворювальним компонентом змісту навчання.

Поняття *знання* в дидактиці визначають як «перевірений практикою результат пізнання дійсності, правильне її відображення в мисленні людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій» [29, с. 212].

На жаль, в експертному середовищі, що забезпечує супровід реформи початкової освіти, поняття «знання» та «інформація» вживаються як тотожні. Зокрема, в документі «Основи стандарту» (2018 р.), що концептуально визначав зміст нового Державного стандарту, в негативному контексті було зауважено про переобтяження дітей різними зайвими знаннями. Загальноосвітні орієнтири Нової української школи подані як такі, що зосереджені виключно на вміннях, навичках, а також на ставленнях. У моделі компетентнісного підходу в освітньому процесі знання з підтекстом «розумію, навіщо» показані не самодостатньою категорією змісту, а лише похідною від умінь.

Натомість у науково обґрунтованих та експериментально перевірених теоріях знання розглядається як осмислене сприймання людиною дійсності, що утворює систему понять; це засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його цілеспрямованої розумової діяльності. Діяльнісна основа мислення, продуктом якого з-поміж інших утворень постає система понять, жодним чином у науці не заперечується, а визнається як процес, паралельний для зародження знань і вмінь.

Знання — це перевірений практикою результат пізнавальної діяльності, що є відображенням у свідомості людини навколишньої дійсності, яка об'єктивно існує.

Знання класифікують на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні). Емпіричні знання спираються на реальні або наочні образи, при цьому не виділяють сутнісні особливості самого предмета. Результатом осмислення таких знань може бути, наприклад, класифікація об'єктів за їхніми зовнішніми ознаками, що зводиться до розпізнавання. Теоретичні знання пов'язані з «високими» формами суспільної свідомості, якими є розумові теоретичні узагальнення. Це продукт теоретичного мислення.

Нормативними документами для освіти передбачено, що випускники початкової школи володіють елементарними фактологічними знаннями. Якщо в дошкільній дитині

демонструє засвоєння найпростіших уявлень з опорою на повсякденний досвід, то випускник початкової школи — наявність знань про мовленнєві одиниці та граматичні форми української (державної), рідної та однієї з іноземних мов; про основні норми поведінки та цінності суспільства; природні й суспільні явища; способи подання інформації; числа, геометричні фігури й вимірювання величин; культурні традиції, норми здорового способу життя.

Характерними для початкової ланки освіти є переважно елементарні знання, які відображаються у вигляді термінів, фактів, уявлень, понять, законів, залежностей, закономірностей, властивостей тощо.

Окремо варто зауважити щодо *уявлення*. Під час розроблення новітніх нормативів для початкової освіти автори прагнули уникати цієї категорії як, на їхній погляд, невимірюваної. Натомість уявлення належить до продукту розумової діяльності, в основі якого — актуалізація попереднього досвіду, сприймання й відчуття. Сприймання тісно пов'язане з образним мисленням і мовленням, воно забезпечує усвідомлення особою суті предмета. Результатом сприймання є створення цілісного образу об'єкта на основі безпосередніх відчуттів з участю образного мислення й пам'яті. На відміну від сприймання, уявлення є більш узагальненим образом, оскільки в мозку людини фіксуються лише найхарактерніші ознаки [30]. Уявлення можуть бути одиничними (формується в процесі сприймання одного об'єкта) і загальними (відображають ряд об'єктів зі спільною, сталою ознакою, утворюючи групу).

Отже, знання про дійсність є компонентом змісту освіти, визначальним для навчального предмета. Наприклад, у змісті початкового курсу математики знання відображаються у вигляді термінів («одноцифрові числа», «доданок», «сума», «чисельник», «знаменник» тощо); уявлень (натуральний ряд чисел, числовий вираз і його значення, рівняння з однією змінною, довжина, відстань, периметр тощо); понять (десяток, задача, розряди і класи чисел, дріб, площа фігури); законів (переставний і сполучний закони додавання і множення, розподільний закон множення); залежностей (між компонентами і результатами арифметичних дій, між

швидкістю, часом і відстанню тощо); властивостей (частки, прямокутника) та ін. Це базові елементи складніших знань, які підлягатимуть засвоєнню учнями в процесі вивчення математики в базовій школі.

У процесі засвоєння зазначених елементів знань учень послідовно проходить стадії сприймання їхніх ознак або властивостей; усвідомлення суті уявлення чи поняття; узагальнення змісту; закріплення змісту. Етап застосування засвоєного уявлення чи поняття вміщує стадії їх використання за зразком і в схожій на наведену ситуації та застосування в частково нових або змінених обставинах. Спираючись на психологічну науку, необхідно зауважити, що учневі молодшого шкільного віку здебільшого властиве комплексне мислення з переважанням псевдопонять. Власне поняття розвиваються в підлітковому віці, коли учень може самостійно вдаватися до абстрагування, узагальнення, визначення тощо.

Псевдопоняття є перехідною формою від комплексного мислення до понятійного, оскільки зовнішніми ознаками воно нагадує поняття, але внутрішній механізм узагальнення базується на виділенні фактичних (емпіричних), а не логічних відношень між предметами.

Зазначене підтверджує той факт, що в початковому навчанні в ході засвоєння елементів знань у межах вивчення відповідної теми найчастіше за основу береться одна ознака. Наприклад, у системі уроків, присвяченій вивченню класифікації простих речень, такою ознакою може слугувати вид речення за метою висловлювання. Це і є зразок *проміжної ланки, необхідної для досягнення нормативно визначеного результату опанування теми*. Власне, цілепокладання в межах кожного етапу навчання узгоджується з такими елементами знань, які розвиваються відповідно до стадій засвоєння змісту. Таким чином вибудовується й забезпечується результатом *ієрархія дидактичних цілей*.

У взаємозв'язку зі знанневим компонентом результативного складника знаходяться *уміння* учнів. Цей компонент змісту характеризує здатність дитини на основі засвоєних знань виконувати певні види діяльності, використовувати

раніше набутий досвід. У психологічній і педагогічній літературі вміння визначають, по-перше, як готовність і здатність особи застосовувати знання на практиці, по-друге, як систему різноманітних прийомів, що забезпечують таку готовність.

Уміння — це засвоєний суб'єктом спосіб виконання теоретичних і практичних дій на основі знань і життєвого досвіду, що формується шляхом вправлення й передбачає використання у звичних і змінних умовах [22, с. 498].

У змісті навчання вміння представлено вимогами використовувати знання і розуміння для читання, письма, усного й писемного мовлення (у межах визначеної тематики); простих (арифметичних) обчислень та вимірювань; опису природних і суспільних явищ та процесів; розв'язування пізнавальних завдань у різноманітних навчальних ситуаціях. Крім цього, передбачено вміння користуватися знаковою й образною (графічною) інформацією, реалізовувати прості засоби інформаційно-комунікативних технологій; виконувати найпростіші трудові операції; дотримуватися особистої гігієни, безпеки життєдіяльності та здорового способу життя; орієнтуватися в доступному колі споживчих товарів і послуг.

В учнів молодшого шкільного віку в процесі пізнання реальних об'єктів формують когнітивні (інтелектуально-творчі) вміння, засновані на логічному, інтуїтивному, творчому мисленні, і практичні — на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів. Розумові вміння молодших школярів, наприклад, такі: визначати тему й мету тексту, встановлювати логіко-граматичні зв'язки між членами речення, будувати діалог з урахуванням ситуації та учасників спілкування тощо; у галузі математики — визначати кількість одиниць кожного розряду, використовувати закони і властивості арифметичних дій під час виконання обчислень, знаходити розв'язки нерівностей з одним невідомим тощо. До практичних умінь віднесені відповідно такі: розташовувати слова за алфавітом і знаходити в словнику потрібне слово, каліграфічно

й грамотно списувати, сприймати на слух і записувати тексти з дотриманням вивчених правил орфографії і пунктуації; письмово виконувати арифметичні дії в межах мільйона, ділити з остачею; будувати прямокутний трикутник, прямокутник (квадрат) за вказаними довжинами сторін; вимірювати часові проміжки за допомогою годинника тощо.

Утворення вмінь є складним процесом, що проходить кілька стадій — від ознайомлення зі способом виконання, усвідомлення його смислу, початкового оволодіння ним до самостійного й дедалі точнішого виконання розумових або практичних вправ [31]. Психолог П. Я. Гальперін визначив такі етапи формування умінь.

1. Сприймання й засвоєння навчальної інформації про спосіб виконання розумової або практичної дії шляхом демонстрації вчителем зразка.

2. Репродуктивне відтворення способу дії та виконання її за зразком.

3. Кількаразове повторення способу дії у схожій ситуації.

4. Виконання способу дії в новій ситуації, тобто в процесі засвоєння нових знань і вмінь, виконання творчих завдань.

У дослідженні проблеми формування розумових дій і понять ми переосмислили теоретичні основи означеної проблеми й застосували набутий теоретичний досвід до сучасної ситуації розвитку освіти, пов'язаної з упровадженням компетентнісного підходу [32], [33]. У побудові методики організації засвоєння і виконання математичних способів дій та операцій зазначені етапи навчальної діяльності набули такого змісту.

1. Мотивація учнів до діяльності, пов'язаної з введенням нової дії за допомогою створення проблемної ситуації для виявлення суперечності між наявними уявленнями про виконання дії і потребою відшукати новий спосіб виконання завдання іншого виду.

2. Створення орієнтувальної основи дії шляхом розв'язання проблемної ситуації, формулювання гіпотези щодо можливої зміни відомого способу дії згідно зі зміненою умовою завдання, реалізації гіпотези, рефлексії власної діяльності в ході виконання нового завдання.

3. Виконання нової дії у різних формах — матеріальній, матеріалізованій, у формі зовнішнього мовлення вголос і про себе, у внутрішньому плані.

4. Творче застосування способу виконання дії у змінних навчальних обставинах (зі зміненою умовою) та до ситуацій життєвого плану.

Щодо не менш важливого результату початкового навчання — *навичок діяльності*. Навички пов'язують із трансформованими діями, що були вироблені завдяки тривалому вправлянню у застосуванні простих умінь.

Навичка — це усталений спосіб виконання дій, сформований унаслідок багаторазових повторень, що характеризується високим ступенем засвоєння та відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю [22].

Так, у початковому курсі української мови в учнів формують навички правильного й усвідомленого читання текстів, графічні навички, техніку письма та ін.; математики — навички порядкової лічби чисел, табличного множення і ділення чисел, скороченого запису одиниць вимірювання величин та ін.

Низку навичок цілком справедливо відносять до числа остаточно сформованих у початковій школі результатів. На жаль, у сучасних нормативах, зокрема в Державному стандарті (2018 р.), це надбання не знайшло відображення. Однак, навички читання, письма й лічби в усі часи функціонування початкової школи належали до першочергових результатів. Саме ці навички належать до передумови досягнення функціональної грамотності й компетентності учнів.

Засвоєння знань і способів навчання як визначальних компонентів змісту освіти та їх застосування з різним рівнем самостійності відбувається за логікою процесу учіння, яка полягає в поетапному русі школярів від незнання до знання шляхом оволодіння певною частиною змісту навчального предмета [30]. Етапи цього процесу, зокрема, такі: осмислення учнями цілей діяльності й мотивація до неї; засвоєння змісту теми навчального предмета; застосування засвоєного

змісту; перевірка та самоперевірка результату засвоєння. Логіко-психологічна побудова кожного з етапів відображає внутрішні процеси опанування змістом, тобто структуру розумової діяльності учнів. Кожен з етапів відповідає проміжній цілі (підцілі, задачі) щодо освоєння елемента знання чи навчальної дії, що входить до складу вміння.

У НУШ освітні результати визначають у власне навчальних та особистісних категоріях і в особливому статусі. Так, Державний стандарт початкової освіти визначає *загальні результати* для всього терміну здобуття загальної середньої освіти та *обов'язкові результати* за першим і другим циклами навчання, а типові освітні програми — *очікувані результати*.

Поняття загальних результатів навчання вперше зустрічається в Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) й потрактовано як сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей здобувачів початкової освіти, що відповідають загальним цілям освітньої(-их) галузі(-ей). Щодо категорії загальних цілей, то за відсутності її означення і будь-якого маркеру в стандарті з контексту документа можна дійти висновку, що йдеться про цільові орієнтири, зафіксовані в таблицях вимог до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти з кожної освітньої галузі, які зумовлюють досягнення вказаних загальних результатів навчання. Наприклад, у вимогах щодо природничої галузі виокремимо таку загальну мету: «усвідомлення розмаїття природи, взаємозв'язків її об'єктів та явищ, пояснення ролі природничих наук і техніки в житті людини, відповідальна поведінка у природі» [10]. Її реалізація у початковому навчанні забезпечується такими загальними результатами: «виявляє взаємозв'язки у природі та враховує їх у своїй діяльності; діє у навколишньому світі, розуміючи наслідки власної поведінки; використовує наукові надбання для розв'язання проблем; відповідально та ощадливо використовує природні ресурси» [10].

Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту» [34], за кожною загальною метою і загальними результатами освітньої галузі впорядковано обов'язкові результати навчання здобувачів освіти, які є основою для їх

подальшого навчання на наступних рівнях загальної середньої освіти. Згідно з Державним стандартом до обов'язкових результатів належать ключові компетентності.

Основою формування ключових компетентностей є досвід здобувачів освіти, їхні потреби, що в своїй сукупності повинні мотивувати до навчання; знання та вміння, які формуються в різному освітньому середовищі — у школі, родині, у різноманітних соціальних ситуаціях — та обумовлюють формування ставлення до них.

Новацією в реєстрі освітніх результатів вбачаються *спільні для всіх ключових компетентностей уміння*. Особливість цієї категорії пояснюється їх винятковістю — донині в педагогічній науці і практиці подібний термін не вживався. Відсутній також його аналог як у зарубіжних нормативних документах для освіти, так і в матеріалах компаративістичних досліджень. Згідно з наведеним у стандарті переліком зазначених умінь — читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно й письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами, — допускаємо, що вони є аналогом усталених у дидактиці феноменів надпредметних і загальнонавчальних умінь. Проте не всі з перелічених характеристик можна віднести до категорії умінь. Такі з них, як критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, є властивостями особистості, що можуть ситуативно виявлятися в ході діяльності завдяки певним розумовим процесам і практичним операціям.

Зауважимо, що дослідниця проблеми розвитку в учнів початкової школи критичного мислення О. І. Пометун [35] узагальнила численні визначення цього утворення в зарубіжній літературі й дійшла висновку, що це складне, багатовимірне й багаторівневе явище. Автор зазначає, що «під критичним мисленням розуміють особливий тип, спосіб мислення, який поєднує:

- процеси аналізування, синтезування й обґрунтованого оцінювання достовірності / цінності інформації;
- здатність людини визначати проблеми, знаходити їхні причини й передбачати наслідки, формулювати альтернативні гіпотези їх розв'язання;
- генерувати чи змінювати свою позицію на основі фактів і аргументів;
- приймати зважені рішення — чому довіряти та що робити далі» [35, с. 8].

Як бачимо, критичне мислення навряд чи можна вважати рядоположним, наприклад, із категорією «оцінювати ризики». А зазначена в переліку спільних для всіх компетентностей умінь характеристика «приймати рішення» поглинається феноменом критичного мислення.

Характеристика навчальних досягнень охоплює конкретизовані очікувані результати за кожною освітньою галуззю. Згідно із Законом України «Про освіту» перелік очікуваних результатів є складником освітньої програми. За своєю суттю вони являють собою предметні компетенції, що презентують зміст навчання крізь призму навчального матеріалу, характерного для певної освітньої галузі.

Компонування очікуваних результатів у сучасних освітніх програмах здійснено за циклами навчання, отже, вони відображають прогнозовані рівні та етапи освоєння учнями елементів змісту.

У типових освітніх програмах мета вивчення кожної освітньої галузі уточнює загальну мету, що зазначена в Державному стандарті й стосується всього періоду 12-річного навчання; вона сформульована з огляду на навчально-пізнавальні й вікові можливості учнів початкової школи. Реалізація поставленої мети передбачає виконання низки завдань, що конкретизують загальні цілі навчання й забезпечують їх досягнення. Вони співвідносяться з обов'язковими результатами стандарту, їх можна спланувати й оцінити. Покажемо, як втілити ці положення на прикладі результатів у типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом О. Я. Савченко (табл. 1.1–1.3).

Таблиця 1.1

Розвиток очікуваних результатів навчання української мови в типових освітніх програмах, розроблених під керівництвом О. Я. Савченко

<p>Загальні цілі: сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду</p> <p>Загальні результати: сприймає текст; аналізує та інтерпретує текст</p>	
<p>Обов'язкові результати (I цикл): читає вголос правильно, свідомо, цілими словами нескладні за змістом і формою тексти; розуміє фактичний зміст прочитаного; пов'язує інформацію з тексту з відповідними життєвими ситуаціями; розрізняє головне і другорядне в тексті; визначає тему художнього твору, а також простого медіатексту</p>	<p>Обов'язкові результати (II цикл): володіє повноцінними навичками читання (вголос і мовчки), що дає змогу зрозуміти тексти різних видів; пов'язує елементи інформації в цілісну картину; розрізняє факти і думки про ці факти; формулює прямі висновки на основі інформації; виявляє прямі висновки на основі інформації, пояснює зміст простих медіатекстів</p>
<p>Змістові лінії: «Читаємо» (I цикл), «Досліджуємо медіа»</p>	
<p>Очікувані результати (1 клас): виявляє розуміння фактичного змісту невеликих за обсягом і нескладних текстів; пояснює, яка подія відбулася, називає персонажів твору, відповідає на запитання за змістом прочитаного;</p>	<p>Очікувані результати (2 клас): виявляє розуміння фактичного змісту тексту та основних думок художніх і нехудожніх текстів (з допомогою вчителя);</p>
<p>Очікувані результати (3 клас): сприймає доступні медіатексти; визначає мету простих медіаповідомлень; інтерпретує медіаповідомлення на основі власного досвіду; виділяє цікаву для себе інформацію</p>	<p>Очікувані результати (4 клас): сприймає критично доступні медіатексти; визначає мету й цільову аудиторію окремих медіапродуктів; декодує (тлумачить) повідомлення у простих медіатекстах, виявляє очевидні ідеї;</p>

Закінчення табл. 1.1

<p>сприймає зміст і форму простих медіапродуктів (малюнки, світлина, комікси, дитячі журналі, мультфільми тощо), бере участь в їх обговоренні; бере участь в обговоренні змісту і форми медіа-продуктів</p>	<p>ставить запитання за фактичним змістом прочитаного з метою уточнення свого розуміння; обговорює зміст і форму простих медіа-продуктів, розповідає, про що в них ідеться; визначає, кому і для чого призначений медіапродукт; пояснює зміст вербальної і невербальної інформації в медіапродуктах</p>	<p>висловлює власні погляди на події, явища, предмети, цінності, представлені в медіа-тексті</p>
---	---	--

Таблиця 1.2

Розвиток очікуваних результатів навчання математики в типових освітніх програмах, розроблених під керівництвом О. Я. Савченко

<p>Загальні цілі: моделювання процесів і ситуацій, розроблення стратегій (планів) дій для розв'язання різноманітних задач</p>
<p>Загальні результати: сприймає і перетворює інформацію (почуту, побачену, прочитану), будує допоміжну модель проблемної ситуації; моделює процес розв'язання проблемної ситуації і реалізує його</p>

Закінчення табл. 1.2

<p>Обов'язкові результати (I цикл): перевворює інформацію (почуту, побачену, прочитану) у схему, таблицю, схематичний рисунок; обирає числові дані, необхідні і достатні для відповіді на конкретне запитання; визначає дію для розв'язання проблемної ситуації, виконує її</p>	<p>Обов'язкові результати (II цикл): перевворює інформацію (почуту, побачену, прочитану) різними способами у схему, таблицю, схематичний рисунок; обирає дані, необхідні і достатні для розв'язання проблемної ситуації; обґрунтовує вибір дій для розв'язання проблемної ситуації; розв'язує проблемну ситуацію різними способами</p>
<p>Змістові лінії: «Математичні задачі і дослідження»; «Робота з даними»</p>	
<p>Очікувані результати (1 клас): читає дані, розміщені на схематичному рисунку, в таблиці; вносить дані до схем; створює допоміжну модель задачі доступними способами</p>	<p>Очікувані результати (2 клас): виділяє дані, розміщені в таблицях, графах, на схемах, лінійних діаграмах; вносить дані до таблиць; створює допоміжну модель задачі різними способами; обирає числові дані, необхідні і достатні для відповіді на запитання</p>
<p>Очікувані результати (3 клас): читає нескладні таблиці, зчитує дані з графів, схем, діаграм; вносить дані до таблиць; обирає дані, необхідні і достатні для розв'язання проблемної ситуації; створює допоміжну модель задачі різними способами; створює математичну модель задачі</p>	<p>Очікувані результати (4 клас): читає нескладні таблиці, лінійні діаграми; побудовує лінійні діаграми; порівнює й узагальнює дані, розміщені у таблицях, на діаграмах; обирає дані, необхідні і достатні для розв'язання проблеми; створює допоміжну й математичну модель задачі різними способами; створює математичну модель задачі</p>

Таблиця 1.3

Розвиток очікуваних результатів навчання курсу «Я досліджую світ»
у типових освітніх програмах, розроблених
під керівництвом О. Я. Савченка

<p>Загальні цілі: відкриття світу природи, набуття досвіду її дослідження, пошук відповідей на запитання, спостереження за навколишнім світом, експериментування та створення навчальних моделей, вияв допитливості та отримання радості від пізнання природи</p>	<p>Загальні результати: виявляє і формулює дослідницькі проблеми; визначає мету дослідження і вишуває гіпотезу; планує дослідження</p>	<p>Обов'язкові результати (I цикл): обирає у найближчому оточенні те, що цікаво дослідити; обирає та пояснює дії для дослідження об'єктів природи; пропонує / обирає послідовність кроків під час спостереження / експерименту</p> <p>Обов'язкові результати (II цикл): обирає в навколишньому світі або із запропонованих запитань такі проблеми, що можна розв'язати дослідницьким способом; визначає мету спостережень / досліджень; визначає послідовність кроків під час спостереження / експерименту; обирає необхідні умови дослідження</p>
--	---	--

Закінчення табл. 1.3

Змістові лінії: «Людина»; «Людина і природа»			
<p>Очікувані результати (1 клас): усвідомлює людину як частину природи і суспільства, її відмінності від інших живих істот; обирає у найближчому оточенні те, що цікаво дослідити; розповідає про добові та сезонні зміни в природі, усвідомлює причини їх повторюваності</p>	<p>Очікувані результати (2 клас): досліджує позитивні і негативні впливи на вибір здорової та безпечної поведінки; визначає мету дослідження, обирає послідовність дій і обладнання для його виконання; фіксує результати досліджень доступними способами і робить висновки</p>	<p>Очікувані результати (3 клас): досліджує і розповідає про частини тіла людини, їх значення; виявляє у природному оточенні тіла неживої і живої природи; ставить і відповідає на запитання щодо дослідження тіла/явища природи; аналізує основні кроки дослідження, передбачені планом, пропонує власні ідеї; формулює припущення і перевіряє їх у ході дослідження за наданим або самостійно складеним планом</p>	<p>Очікувані результати (4 клас): досліджує та аргументує неприпустимість заповідання будь-якої шкоди собі й іншим; досліджує місцевість свого проживання, називає природні ресурси України (водні, ґрунтові, корисні копалини, рослини і тваринні) і пояснює їх значення для громадян нашої держави; називає екологічні проблеми планети; досліджує джерела забруднення природи; досліджує повсякденні звички, що допоможуть зменшити кількість побутового сміття; розроблює план природоохоронного заходу</p>

Як бачимо з таблиць, очікувані результати подані не лише конкретизованими характеристиками, а й сформульовані в контексті змістового наповнення певної освітньої галузі. Кожен результат має діяльнісне вираження, а отже, піддається ідентифікації та вимірюванню. До кожного з них можна розробити інструментарій, що дасть можливість з'ясувати ступінь сформованості.

Таким чином, ми показали, як нова освітня ідея позначилась на розширенні та оновленні змістового діапазону результатів навчання учнів початкової школи. Такі зміни зумовлюють суттєві трансформації в контрольно-оцінювальній діяльності всіх учасників освітнього процесу.

1.4. ЯК ВІДБИВАЮТЬСЯ ФУНКЦІЇ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ НА РЕЗУЛЬТАТАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВИТИ

Вище ми схарактеризували навчальні досягнення молодших школярів і умовно поділили їх на власне навчальні (об'єктивні) й особистісні (суб'єктивні). Зупинимося на першій групі досягнень — об'єктивних результатах навчання. Їх характеристики і ступінь оволодіння ними розрізняються залежно від етапу засвоєння певної частини соціального досвіду, трансформованого в змісті навчального предмета. Такий зміст визначається відповідно до цілей навчання, які також використовують як дидактичні засади для з'ясування форм і методів здійснення контролю й оцінювання.

Кожна освітня галузь виробляє властиві їй загальні цілі. Якщо їх співвіднести в межах стандарту чи освітньої програми, то можна зробити висновок про *домінуювальну функцію* навчального предмета або інтегрованого курсу, а також про відповідні цій функції кінцеві результати — систему чи комплекс предметних і надпредметних знань, способів діяльності, предметних і ключових компетентностей.

У педагогіці відомі кілька підходів до структурування функцій і цілей навчального предмета. Наприклад, за ступенем інтегрування змісту з іншими предметами диференціюють функції на суто предметні (діють у межах одного навчального предмета); міжпредметні (враховують вплив

кожного навчального предмета на опанування іншими); інтегрувальні (визначають місце і роль навчального предмета в системі, взаємовплив предметів як складників цілісного освітнього простору). В сучасній освітній ситуації, коли акцентується увага на міждисциплінарній взаємодії, функції навчального предмета можна розглядати з огляду на його потенціал щодо формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

Визначимо провідні функції навчальних предметів та їх кінцеві для початкової школи результати на основі типової освітньої програми для 3–4 класів. Конкретизуємо зазначене в табличному вираженні, що відобразить мету навчання кожного предмета навчального плану, відповідну до неї провідну функцію та узагальнені кінцеві результати (табл. 1.4).

Як бачимо з таблиці, провідні функції предметів зосереджені на формуванні в учнів властивих освітній галузі знань, способів діяльності, ставлень, що в сукупності є підґрунтям ключових компетентностей. Функції предметів вирізняються ступенем впливу на різні сфери процесу навчання, зокрема на: цільову, що забезпечує розвиток творчої особистості, здатної до інтелектуального засвоєння та емоційного сприйняття соціального досвіду; змістову, яка сприяє цілісному вивченню й осмисленню окремих об'єктів з позиції різних освітніх галузей; діяльнісну, що визначає провідний вид інтелектуальної або практичної діяльності. Урахування акцентуації провідної функції предмета може слугувати основою для інтегрування змісту навчання на фундаментальному рівні.

Таблиця 1.4

Провідні функції навчальних предметів та їх результати

Навчальний предмет	Мета навчання за ТОП	Провідна функція	Узагальнені кінцеві результати
1 Українська мова і літературне читання	2 Розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читачької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей	3 Формування комунікативних умінь і повноцінної навички читання	4 Розвинутість усного й писемного мовлення, вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу; сформованість повноцінної навички читання, в якій поєднуються технічна і смислова сторони
Іноземна мова	Формування в учнів комунікативної компетентності, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями	Формування комунікативних умінь в іншомовному контексті	Володіння іншомовними фонетичними, лексичними, граматичними та орфографічними навичками на рівні А1

Продовження табл. 1.4

1	2	3	4
<p>Математика</p> <p>Я досліджую світ</p>	<p>Різнібічний розвиток особистості дитини та її світоглядних орієнтацій засобами математичної діяльності, формування математичної й інших ключових компетентностей, необхідних їй для життя та продовження навчання</p> <p>Особистісний розвиток молодших школярів на основі формування цілісного образу світу в процесі засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності та соціальної практики, способи дослідницької поведінки, які характеризують здатність учнів розв'язувати практичні задачі</p>	<p>Формування основ математичних знань і способів діяльності</p> <p>Формування системи природничих знань, соціального, громадянського та здоров'язбережувального досвіду</p>	<p>Здатність застосовувати математичні знання і способи діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях</p> <p>Володіння доступними способами пізнання предметів і явищ природи та суспільства, моделями поведінки, які відповідають загальноприйнятним нормам моралі та права</p>
<p>Інформатика</p>	<p>Різнібічний розвиток особистості дитини та її світоглядних орієнтацій, формування інформаційної й інших ключових компетентностей, необхідних їй для життя та продовження навчання</p>	<p>Формування початкових навичок використання ІКТ</p>	<p>Володіння на доступному рівні технологічними, телекомунікаційними, алгоритмічними вміннями</p>

Закінчення табл. 1.4

1	2	3	4
Мистецтво	Художньо-естетичний розвиток особистості дитини, освоєння нею культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва; плекання пошани до вітчизняної та зарубіжної мистецької спадщини; формування ключових, мистецьких предметних та міжпредметних компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті	Формування ціннісних ставлень і способів художньої діяльності	Здатність виражати естетичні ставлення, наявність художньо-естетичного досвіду створення художніх образів
Дизайн і технології	Розвиток особистості дитини засобами предметно-перетворювальної діяльності, формування ключових та предметної проєктно-технологічної компетентностей, необхідних для розв'язання життєвих проблем у взаємодії з іншими, культурного й національного самовираження	Формування способів предметно-перетворювальної діяльності	Наявність досвіду предметно-перетворювальної та побутової практичної діяльності
Фізкультура	Фізичний розвиток особистості учня засобами фізкультурної та ігрової діяльності, формування ціннісного ставлення до фізичної культури, спорту, фізкультурно-оздоровчих занять та виховання фізично загартованих і патріотично налаштованих громадян України	Формування способів рухової активності	Володіння досвідом організації здорового способу життя

Список використаних у розділі джерел

1. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичні засади / Т. М. Байбара // Початкова школа. — 2010. — № 8. — С. 46–50.
2. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. М. Бібік // Український педагогічний журнал. — 2015. — № 1. — С. 47–57.
3. Локшина О. І. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу / О. І. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. — 2009. — № 2. — С. 107–113.
4. Луговий В. І. Концептуальні засади розроблення національної рамки кваліфікацій / В. І. Луговий // Вища школа. — 2010. — № 9. — С. 15–24.
5. Ляшенко О. І. Тест загальної навчальної компетентності: загальні положення і результати пілотування / О. І. Ляшенко, С. А. Раков // Педагогіка і психологія. — 2012. — № 2. — С. 27–35.
6. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. — Київ, 2003. — С. 13–41.
7. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти / Савченко О. Я. // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. — (Серія «Педагогіка»). — 2011. — № 4. — С. 13–17.
8. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII, зі змінами [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 13.09.2021).
9. Національна рамка кваліфікацій, затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341, зі змінами [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 13.09.2021).
10. Державний стандарт початкової освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 13.09.2021).
11. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. — Київ, 2011. — 100 с.

12. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу : колект. монографія / О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, Т. М. Байбара, О. В. Вашуленко, Н. С. Коваль, О. В. Онопрієнко, К. І. Пономарьова, О. Ю. Прищеп. — Київ, 2012. — 192 с.
13. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко, О. В. Онопрієнко та ін. — Київ, 2014. — 346 с.
14. Савченко О. Я. Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра : посібник / О. Я. Савченко. — Київ, 2014. — 176 с.
15. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для вищ. навч. закл. / О. Я. Савченко. — Київ, 2012. — 504 с.
16. Максименко С. Д. Психологія особистості / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. — Київ, 2007. — 296 с.
17. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія / С. Д. Максименко. — Київ, 2013. — 592 с.
18. Савченко О. Я. Система міжпредметних завдань на уроках з літературного читання : методичний посібник / О. Я. Савченко. — Київ, 2019. — 143 с.
19. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. — Київ, 2004. — 112 с.
20. Локшина О. І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації / О. І. Локшина // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матер. методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч. 1. — Київ, 2014. — С. 51–59.
21. Савченко О. Я. Взаємозв'язок ключових і предметних компетентностей у контексті формування у молодших школярів уміння вчитися / О. Я. Савченко // Імідж сучасного педагога. — 2012. — № 6. — С. 3–6.
22. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. / О. Я. Савченко. — Київ, 2012. — 504 с.
23. Локшина О. І. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу / О. І. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. — 2009. — № 2. — С. 107–113.

24. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals / B. S. Bloom, M. D. Engelhart, D. R. Krathwohl and others. — New York, 1956. — 207 p.
25. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives. Book 1: Cognitive Domain / B. S. Bloom. — New York, 1956. — 216 p.
26. Anderson L. W. A taxonomy for learning, teaching, and assessing / L. W. Anderson, D. R. Krathwohl. — New York, 2001. — 336 p.
27. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Я. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. — (Серія «Педагогічні науки»). — 2011. — Вип. 1.33. — С. 9–15.
28. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти : Концепція Нової української школи [Електронний ресурс] / М-во освіти і науки України ; [упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. ; за заг. ред. М. Грищенка]. — [Б. м.], 2016. — 40 с. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 09.11.2021).
29. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. — Київ, 2001. — 514 с.
30. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах : навчальний посібник / Т. М. Байбара. — Київ, 1998. — 334 с.
31. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — Київ, 1997. — 376 с.
32. Скворцова С. О. Нова українська школа: методика навчання математики у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів : навч.-метод. посіб. / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. — Харків, 2019. — 352 с.
33. Скворцова С. О. Нова українська школа: методика навчання математики у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів : навч.-метод. посіб. / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. — Харків, 2020. — 320 с.
34. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січня 2020 р. № 463-IX, зі змінами [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 09.11.2021).
35. Пометун О. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи / О. Пометун, І. Суцєнко. — Київ, 2017. — 96 с.

2.1. ЯКІ ІДЕЇ РЕАЛІЗУЮТЬСЯ В КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Практика початкового навчання, зорієнтована на здобуття компетентнісних результатів, показує, що традиційна система контролю й оцінювання навчальних досягнень все менше відповідає ідеям особистісно зорієнтованої і діяльнісної педагогіки. Хоча досвід контрольно-оцінювальної діяльності за останні десятиліття збагачено різноманітними підходами до її здійснення — індивідуальний, змістовий, формувальний, рейтинговий та інші, — досі найпоширенішим у цьому процесі у вітчизняній школі залишається кількісно-критеріальний підхід, а серед його об'єктів переважають предметні знання, уміння та навички. За позитивних з точки зору гуманізації вимог до оцінювання — індивідуальний характер здійснення, диференціація, систематичність процесу, різноманітність форм організації та ін. — простежується слабкий зворотний зв'язок, пасивна участь школярів, оскільки оцінювальна діяльність покладається переважно на вчителя.

Оскільки контроль і оцінювання є органічним складником навчання, то його першорядна основа — це теорія навчальної діяльності. Згідно із цією теорією навчання — це «закономірний хід педагогічної взаємодії (навчання), який характеризується постійною зміною діяльності вчителя та діяльності учнів і який зумовлює зміну якостей особистості кожного школяра внаслідок їхньої власної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння певним обсягом змісту навчального предмета» [1, с. 9]. Отже, в ході такої взаємодії вчитель впливає на учня дидактично вивіреном змістом, який доводить за допомогою адекватних навчальній ситуації способів і засобів, організовує суб'єкт-об'єктні відносини (навчально-пізнавальну діяльність), стимулює міжсуб'єктні відносини, зумовлені взаємодією і спілкуванням з іншими учнями. Водночас учень долучається до такої взаємодії та оволодіває змістом, користуючись доступними

йому власними способами й засобами (досвідом діяльності), — усе це викликає зміну його особистісних якостей і властивостей. У процесі взаємодії відбувається зворотний зв'язок: учень повідомляє вчителю безпосередньо чи опосередковано (наприклад, через короткотривалі письмові роботи, під час спілкування тощо) про характер своєї діяльності, про успішність чи проблеми в її ході. Це дозволяє вчасно контролювати, коригувати й оцінювати результати навчання і, що найважливіше, тримати в полі уваги хід формування певних утворень, пов'язаних із результативним компонентом.

Поняття контролю результатів навчання учнів пов'язане із двома процесуальними компонентами — перевіркою (виявлення та вимірювання) й оцінюванням. Цими складниками передбачається одержання об'єктивної інформації про досягнуті учнями результати навчальної діяльності, міри їх відповідності вимогам стандартів освіти й освітніх програм; відстеження індивідуального розвитку кожної дитини в навчанні; визначення позитивних і негативних тенденцій у діяльності вчителя, ефективності застосованих методик і технологій навчання; з'ясування чинників, що впливають на зростання або зниження рівня досягнень учнів із метою подальшої корекції освітнього процесу тощо [2].

За визначенням М. Д. Ярмаченка [3], контроль є своєчасним виявленням прогалин у знаннях і вміннях учнів, повторенням та систематизацією матеріалу, формуванням уміння відповідально й зосереджено працювати, користуватися прийомами самоперевірки та самоконтролю. Таким чином, увагу акцентовано не лише на кінцевому результаті засвоєння цілісного блоку змісту навчання, а *на певних етапах процесу оволодіння ним.*

До таких висновків дійшли й інші дослідники проблеми контрольно-оцінювальної діяльності учасників освітнього процесу. Так, В. Ф. Шаталов, автор дидактичної системи інтенсивного навчання на основі педагогіки співробітництва, обґрунтував і запровадив методику щоденного всеохоплюючого контролю, якою передбачається поєднання зовнішнього оцінювання із самооцінкою на кожному

етапі засвоєння одиниці змісту, надання учням можливості поліпшення оцінки, виховання звички до самостійного подолання труднощів під час опрацювання навчального матеріалу [4]. Як зазначив автор, такий підхід до здійснення контролю сприяє не лише ефективному засвоєнню змісту, а й має позитивний психологічний вплив на дітей — умотивованість до повсякденної наполегливої праці, яка обов'язково відзначається позитивною оцінкою (ідея «навчання без двійок»). В. Ф. Шаталов [4] також зауважує в цьому зв'язку вигіднішу позицію початкової школи, де один учитель спілкується з учнями впродовж дня та інтуїтивно намагається враховувати їхню реакцію на оцінки, прагне дотримуватися розумного співвідношення пов'язаних із ними негативних і позитивних емоцій, за гуманного ставлення до дітей він допомагає невдачу на одному уроці нейтралізувати успіхом на іншому.

Важливим для сучасного розуміння сутності контролю й оцінювання є твердження О. Я. Савченко, згідно з яким завдяки описаним процесам «визначається рівень персональної відповідальності кожного учасника за якість навчання» [5, с. 173]. Відтак суб'єктами контрольної діяльності виступають не лише її організатори — вчителі, управлінці в освіті, а й учні, результати навчання яких є об'єктами контролю й оцінювання.

Актуальність зазначеного підкріплена деякими позиціями науково-аналітичної доповіді НАПН України «Про зміст загальної середньої освіти» [6], пов'язаними з характеристикою стану реалізації контрольної діяльності в початковій школі. У документі міститься важливий висновок: «оскільки компетентність є особистісним надбанням, треба створювати у навчанні такі умови, щоб зовнішній контроль та оцінювання з боку вчителя поступово доповнювався систематичним і ефективним внутрішнім контролем й оцінюванням учнів через самоконтроль, самооцінювання, взаємоконтроль, взаємооцінювання. За цих умов дитина починає себе усвідомлювати суб'єктом учіння, який теж відповідає за якість своєї праці» [6, с. 9]. Оскільки в умовах реалізації особистісно орієнтованого навчання привертається

увага, зокрема, до контролю особистісних надбань учнів, то необхідно зважати на забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень, які охоплюють об'єктивні результати навчальної діяльності та суб'єктивні надбання особистості.

Отже, контроль і оцінювання є невід'ємним складником результатів шкільного навчання.

Розвиток вітчизняної школи в усі часи супроводжувався перетвореннями і нововведеннями системного або локального характеру, які торкалися різних сфер педагогічної діяльності, у тому числі контрольній-оцінювальній. У своєму історико-педагогічному дослідженні професор Л. Д. Березівська зауважила, що реформування шкільної освіти завжди пов'язувалось із суспільними запитами й «було пріоритетним, оскільки воно безпосередньо впливало на подальший розвиток суспільства в цілому» [7, с. 9]. Переосмислювались також цілі, об'єкти, методи, засоби та процедури реалізації контрольній-оцінювальній діяльності.

Так, запровадження в 2011 році Державного стандарту початкової загальної освіти [8] зумовило переорієнтування змісту освіти на досягнення учнями компетентісних результатів і відповідне оновлення вимог до здійснення їх контролю й оцінювання. Потреба розробити нові підходи до контрольній-оцінювальній діяльності була викликана низкою актуальних проблем, а саме: обмеженням предмета контролю кінцевим продуктом (усна чи письмова відповідь учня), який не поширюється на процес діяльності; принциповими змінами компонентів готовності учнів до життєдіяльності (інформованість, комп'ютерна обізнаність); включенням України до системи міжнародних досліджень якості освіти (TIMSS, PISA); побудовою безперервної системи атестації випускників кожного ступеня освіти; проведенням органами управління освіти моніторингових навчальних досягнень учнів; використанням інформаційно-комп'ютерних технологій у процедурі оцінювання освітнього рівня учнів та ін.

Упродовж останніх десятиліть неперервного реформування освіти зібраний чималий досвід реалізації контрольній-оцінювальній діяльності, який відрізняється залежно від особливостей певної дидактичної системи або педагогічної

технології. На підставі його аналізу можна виділити характерні підходи до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку.

Так, знанієвій (традиційній) системі освіти властивий кількісно-критеріальний підхід до контролю й оцінювання, об'єктами якого постають знання, уміння та навички. Ці об'єкти підлягають підсумковому аналізу й кількісному оцінюванню, що здійснюється вчителем. За позитивних із точки зору демократизації і гуманізації освіти вимог до оцінювання — індивідуальний характер здійснення, диференційований підхід, систематичність процесу, різноманітність форм організації тощо — простежується слабкий зворотний зв'язок, пасивна участь у ньому школярів, оскільки оцінювальна діяльність покладається виключно на вчителя. Крім того, критерії контролю й оцінювання у зазначеній системі освіти переважно описують навчальні дії, пов'язані з певним освітнім результатом, хоча власне навчальні досягнення часто сформульовані у категоріях, які не піддаються вимірюванню («має уявлення про...», «усвідомлює, що...», «виявляє готовність виконати...» тощо).

Суттєвим недоліком кількісного підходу є статистичне сприймання результатів, за якого досягнення учня порівнюються не з його попередніми суб'єктивними надбаннями, а з середньостатистичною нормою згідно із визначеною шкалою оцінювання (5-бальною, 12-бальною тощо). Отже, оцінка здебільшого стає метою навчання, викликаною прагненням досягти високих показників на рівні класу, освітнього закладу, певної територіальної одиниці тощо, натомість не є засобом відстеження особистісного розвитку учня.

Послідовники *педагогічної технології різневої диференціації* реалізують у процесі контролю *індивідуальний підхід* — персональний облік реальних досягнень кожного учня. Об'єктами контролю постають результати засвоєння освітніх програм різного рівня складності, причому в основу оцінювання покладається мінімальний рівень загальноосвітньої підготовки; критерії вищих рівнів формуються з урахуванням уже досягнутого. Вони описуються в термінах запланованих результатів навчання, придатних для

перевірки й контролю за їх досягненням; оцінки фіксуються за системою «заліковано — не заліковано» [10].

Такий самий підхід застосовують у ході реалізації *технологій індивідуалізації навчання*. Характерною особливістю контролю у цих системах є використання широкого спектру педагогічних і психологічних діагностувальних методик для врахування чинників впливу на успішність учня (володіння навичками навчальної діяльності, особливості розумової діяльності, неоліки в засвоєнні змісту, понижена працездатність тощо). Крім того, особлива увага акцентується на формуванні в учнів адекватної самооцінки щодо ходу й результатів своєї діяльності [10].

Для педагогічних технологій на основі *гуманно-особистісної орієнтації* властиве якісне оцінювання діяльності учня. Об'єктом контролю передовсім постають важливі для життя уміння і цінності, до яких застосовується безбальне оцінювання на основі *змістового підходу*. Сутність цього оцінювання ґрунтується на структурі навчально-пізнавальної діяльності, яка охоплює такі компоненти: усвідомлення і прийняття школярами навчально-пізнавальної задачі; побудова плану її розв'язання; практичне виконання завдання; контроль процесу виконання завдання; оцінювання результату відповідно до еталону; висування завдань щодо подальшого вдосконалення набутих знань, умінь і навичок [10].

Ш. О. Амонашвілі [11] зазначав, що навчально-пізнавальну діяльність можна вважати цілісною, якщо разом із іншими її складниками всередині неї, водночас із процесом виконання завдання, функціонує оцінювальна активність як компонент (підсистема), постійно коригуючий і стимулюючий цю діяльність в цілому. За задумом автора гуманно-особистісної технології, змістове оцінювання є співвіднесенням ходу й результату діяльності за наміченим у задачі еталоном із метою досягнення рівня та якості просування і перспективного планування роботи. Еталон у цьому процесі відіграє роль зразка навчально-пізнавальної діяльності, її етапів і результату, який є метою та орієнтиром у діяльності. Це можуть бути плани, схеми, зразки об'єктів і процесів,

поняття, закони, правила, принципи, способи діяльності, ідеали тощо. Змістове оцінювання буває *внутрішнім*, або рефлексорним, що виконує сам учень, та *зовнішнім*, яке здійснює вчитель чи інші учні.

Змістовий підхід до контролю й оцінювання навчальної діяльності молодших школярів був запроваджений науковою школою *розвивального навчання*. У цих педагогічних системах на перший план виноситься контроль процесуального характеру, основною формою якого є поопераційний і рефлексивний контроль, а домінуючими функціями постають діагностувальна та коригувальна. Змістове оцінювання передбачає визначення, з одного боку, ступеня засвоєння учнями певного способу дії, а з іншого — просування учнів відносно освоєного рівня способу виконання дії.

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

У розвиток ідеї безбального оцінювання в деяких сучасних педагогічних системах використовується *рейтинговий підхід* до контролю навчальних досягнень учнів (рейтингова технологія). У початковій школі, зокрема, цей підхід застосовують у навчанні першокласників як своєрідний компенсаторний засіб безоціночного контролю. Таке оцінювання передбачає перехід від констатувального до накопичувального статусу шкільної оцінки (балу) й засновується на інтегральному оцінюванні результатів усіх видів діяльності учня, передбачених освітньою програмою. Його вважають засобом, що допомагає залучати учнів до процесу контролю, розвивати здатність оцінювати себе, стимулювати школярів ставити перед собою цілі й досягати їх.

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

У наш час у сфері контрольно-оцінювальної діяльності в освітніх системах країн Європейського Союзу набув розвитку *формувальний підхід*, який визнається ефективним засобом забезпечення якості навчальних досягнень учнів, у тому числі компетентнісного прояву [12], [13]. Сутність цього підходу пов'язана із систематичним відстеженням індивідуального просування школярів у процесі навчання для його своєчасної корекції; з активним залученням учнів до процесу оцінювання власної діяльності.

Ознака відкритості такого оцінювання виявляється в тому, що критерії встановлюються на рівні закладу освіти, у такий спосіб забезпечуючи його автономність у здійсненні проміжної атестації навчальних досягнень школярів. Йому притаманні риси гуманної педагогіки, оскільки визначення особистих результатів учнів відмежоване від порівняння з досягненнями інших школярів і не передбачає адміністративного впливу. Отже, контроль спрямований на визначення ефективних шляхів прогресування конкретного учня у навчанні, мотивування його на здобуття максимально можливих результатів.

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

- стимулювання учня у прагненні мати в навчанні високі результати;
- визначення чітких критеріїв відповідно до окреслених у стандарті освіти очікуваних результатів;
- проектування освітнього маршруту на основі наявних на певний момент знань і вмінь;

- організація освітнього процесу в атмосфері позитивного мікроклімату, ситуації успіху, емоційного задоволення;
- залучення учня до процесу навчання як його активного учасника шляхом формування і застосування рефлексивних умінь (самоаналіз, самоконтроль, самооцінювання, самокорекція);
- орієнтація освітнього процесу на розвиток у школяра загальнонавчальних умінь і особистісних якостей [14].

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

Оскільки на учнів початкової школи впливає організація навчання, то вона виступає формою їхнього суспільного (колективного) життя, спілкування з учителем та одного з одним. Таким чином, поширена в освітній практиці організаційна структура освітнього процесу не завжди є ефективною, оскільки несповна забезпечує умови для індивідуального розвитку й реалізації здібностей учнів, для досягнення навчальних результатів високого рівня, набуття навичок міжособистісного спілкування і взаємодії у спільній справі. Тому акценти доцільно ставити на суб'єктності й полісуб'єктності взаємодії учасників освітнього процесу, ураховувати при доборі організаційних форм палітру індивідуалізації навчання й особистісного розвитку учня. Від цих форм залежить обсяг, глибина, міцність і усвідомленість засвоєння учнями знань, умінь, навичок, компетенцій;

розвиток їхньої активності, самостійності та творчого ставлення до діяльності.

Суттєвою відмінністю формувального оцінювання від досі широко використовуваного в масовій практиці критеріального оцінювання є зосередження на формулюванні мети навчання. У ході її досягнення відстежується поетапна результативність навчальної діяльності учнів шляхом деталізації складників змісту освіти (без утрат для їх цілісного сприйняття). З огляду на сучасні підходи до організації навчання молодших школярів, засвоєння елементів змісту розглядається як процес опрацювання й перетворення навчальної інформації в поєднанні з наявним досвідом діяльності, у результаті чого укладається цілісна картина.

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

2.2. ЩО ВХОДИТЬ ДО СКЛАДУ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Реалізація мети початкової освіти, пов'язаної з досягненням учнями компетентнісних результатів навчання, викликала відповідне оновлення функцій контролювальної діяльності учасників освітнього процесу. Необхідність використовувати нові підходи до контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів викликана низкою об'єктивних причин, а саме: обмеженням предмета контролю кінцевим продуктом (усна чи письмова відповідь учня),

який не поширюється на процес діяльності; принциповими змінами компонентів готовності учнів до життєдіяльності (інформованість, комп'ютерна обізнаність); побудовою неперервної системи атестації випускників кожного ступеня освіти; проведенням органами управління освіти моніторинрів навчальних досягнень учнів та ін.

Розглянемо найбільш важливі поняття поля контрольно-оцінювальної діяльності й розкриємо зв'язки між ними. Ключове поняття проблеми — *контроль освітніх результатів учнів* — є структурним компонентом процесу навчання. Його головне призначення — сприяння своєчасному виявленню недоліків в опановуванні змістом освіти; встановлення рівня готовності засвоювати новий навчальний матеріал; формування вміння відповідально й зосереджено працювати, користуватися прийомами самоперевірки та самоконтролю; вироблення відповідальності учнів. Залучення для спостереження широкого простору життєдіяльності дитини дозволяє відзначати риси, що будуть свідчити про її здатність діяти, застосовуючи досвід навчання у реальних обставинах.

До завдань контролю навчальних досягнень віднесені зокрема такі: виявлення рівня правильності, обсягу, глибини та дієвості засвоєних учнями знань, отримання інформації про характер пізнавальної діяльності, про рівень самостійності та активності учнів в освітньому процесі, встановлення ефективності методів, форм і способів їхнього навчання [15]. Як бачимо, звертається увага не лише на суто навчальні результати, властиві певному етапу навчання, а й на особистісні характеристики учнів, що свідчить про визнання багатовимірності досягнень задовго до впровадження ідей НУШ.

Така діяльність має відповідати низці вимог, а саме: дотримання об'єктивності, конкретності й цілеспрямованості, урахування закономірностей освітнього процесу; системність і систематичність на основі вибору найдоцільніших для даного проміжку часу видів контролю, визначення оптимальних термінів для здійснення; регулярність і неперервність виконання; діалектичний підхід до визначення й аналізу результатів роботи. Останню позицію конкретизуємо

в нашій інтерпретації. Зазначений підхід повинен мати такі ознаки: охоплювати всі складники навчальної діяльності; ураховувати сучасні умови, в яких виконується діяльність; виявляти характер розвитку результатів; забезпечувати педагогічну підтримку; створювати умови для розвитку навичок самостійності в навчанні.

Контроль здійснюється на всіх етапах процесу навчання шляхом *перевірки* (виявлення) й *оцінювання* (вимірювання) результатів навчання; за їх допомогою встановлюються зв'язки між запроєктованими, реалізованими та вихідними рівнями освіти, оцінюються досягнення учнів, виявляються недоліки в їхніх знаннях і вміннях. Оскільки ці компоненти нерозривно пов'язані, то часто використовується категорія оцінювання як така, що поглинає перевірку.

Оцінювання навчальних досягнень по суті є процедурою визначення результатів навчання здобувачів освіти. Це діагностувальний складник контрольної-оцінювальної діяльності учасників освітнього процесу, пов'язаний із виявленням здобутків в оволодінні змістом предмета чи навчального курсу, якості результатів навчання — знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних властивостей, компетентностей, які набуває та здатна продемонструвати особа на певному етапі навчання. Підставою для оцінювання є результати перевірки рівня навчальності здобувача освіти, обсягу його навчальної діяльності, внутрішніх утворень.

У контексті сучасної ідеї освіти під перевіркою навчальних досягнень будемо розуміти систему дій і операцій, необхідних для визначення засвоєних учнями компонентів змісту, тенденцій у їх розвитку.

Оцінювання — процедура формування кількісної та якісної характеристики досягнутих учнями в навчанні результатів; яка регулюється принципами об'єктивності, систематичності, диференційованості, конфіденційності, індивідуального підходу.

Оцінювання є частиною процесу навчання і здійснюється на системній основі, що дає можливість здобувачам освіти удосконалювати власні досягнення й демонструвати

прогрес у подальшому. Наслідком оцінювання є *оцінка*. Оцінка в широкому розумінні значення поняття трактується як ставлення до соціальних явищ, людської діяльності, поведінки, встановлення їх значущості, відповідності певним нормам і принципам моралі (схвалення чи засудження, згода або критика тощо). Окремим підвидом поняття, що розглядається, є шкільна або учнівська оцінка. Це оцінне судження в усній або письмовій формі щодо якості певної діяльності; кількісний вимірник (бал, рівень тощо), який кваліфікує виконану особою роботу відповідно до норм оцінювання; умовне позначення у вигляді числа, слова, букви чи іншого символу.

У педагогіці оцінка вживається для характеристики результатів навчальної діяльності (навчальних досягнень) здобувачів освіти. Вона виражається в обґрунтованих оцінювальних судженнях і висновках, які є її якісними словесними показниками, або в балах (наприклад, у 12-бальному кількісному вимірі). Короткі доступні оцінювальні судження (вербальна оцінка) супроводжують й виставлення балів або визначення рівнів для розуміння здобувачами освіти рівня їхніх досягнень і перспективи покращення результатів навчання. В оцінці враховується повнота, свідомість і міцність засвоєння навчальної інформації та вміння користуватися набутими знаннями й способами діяльності.

2.3. ЯКІ ФУНКЦІЇ ВИКОНУЄ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

Оскільки компетентнісні засади побудови освітнього процесу в початковій школі переорієнтовують контроль на інтегровані діяльнісні результати, а не окремі елементи знань, умінь, які засвоюють учні, важливо дібрати адекватний підхід до визначення функцій і реалізації контрольно-оцінювальної діяльності вчителя й учнів.

До загальних *педагогічних функцій* контролювальної діяльності відносять такі:

- стимулювальну, яка впливає на вольову сферу здобувача освіти через переживання успіху чи невдачі;

- діагностувальну, яка вказує на причини наявних результатів і яку можна використати як індикатор необхідності модернізації освітньої програми та методик навчання;
- формувальну, за допомогою якої визначаються подальші навчальні дії здобувача освіти й формулюються чіткі цілі майбутніх досягнень;
- орієнтувальну, що впливає на розумову активність дитини, забезпечує усвідомлення нею суті діяльності та розуміння власних здобутків;
- виховну, яка формує самосвідомість, конкретну адекватну самооцінку діяльності;
- розвивальну, що сприяє формуванню інтелектуальних операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації тощо) та розумових процесів (пам'яті, мовлення, уваги тощо);
- управлінську, що дає можливість удосконалювати організацію освітнього процесу, виявляти проблеми та їх причини, коригувати процес навчання;
- інформаційну, що надає дані стосовно результатів навчання для подальшого звітування перед суспільним замовником [2], [17], [18].

У класифікації системи контролю навчальних досягнень учнів початкової школи виділимо компоненти, які характеризують різні аспекти цього процесу, зокрема *вид контролю*, яким обумовлюється цільова настанова, наприклад відстежується хід формування окремих складників змісту освіти. Психологи (В. В. Давидов, А. К. Дусавицький, А. К. Маркова та ін.) визначили прийнятними для навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку випереджувальний, операційний і підсумковий види контролю. У вітчизняній школі до масового досвіду увійшли поточний (формувальний) і підсумковий (тематичний, річний) контроль, державна підсумкова атестація. Однак практика діяльності закладів освіти в умовах вимушеного переривання навчання у зв'язку з надзвичайними ситуаціями засвідчила актуальність *вхідного (попереднього) контролю* навчальних досягнень учнів. Зупинимось на ньому детальніше.

Провідною функцією вхідного контролю є діагностування *навчальності* учнів. Вважаємо навчальність особливо показовою у дослідженні готовності учнів до засвоєння нового змісту.

Навчальність — відносно стійка властивість особистості, що відображає її здатність до подальшого учіння.

Навчальність володіє комплексним характером, який виявляється на кількох рівнях:

- рефлекторному (сенсомоторні реакції);
- когнітивному (фактичні знання, практичні операції і дії);
- інтелектуальному (узагальнені знання, системи ідеальних операцій і дій вищого порядку).

У шкільній освіті навчальність розглядається як сприйнятливність учня до опанування новими компонентами змісту і його готовність до переходу на нові рівні розумового розвитку. Це результат попереднього засвоєння змісту освіти й основа для подальших навчальних досягнень. Основними показниками навчальності учнів є такі:

- темп просування в засвоєнні знань і формуванні вмінь;
- легкість в опрацюванні навчального матеріалу (відсутність напруги та стомленості, переживання задоволення від навчання);
- гнучкість в перемиканні на нові способи і прийоми роботи;
- міцність збереження освоєного матеріалу.

Отже, доповнення звичних видів контролю вхідним контролем надасть корисну інформацію про реальний стан навчальних досягнень учнів, забезпечить педагога потрібними даними для проектування освітнього процесу на навчальний рік, для визначення оптимального матеріалу за складністю й обсягом, для вибору доцільних до ситуації методів і засобів навчання.

Далі розкриємо сутність функцій контролю й оцінювання у межах системи уроків у взаємовідношенні з логікою розгортання процесу навчання та особливостями змісту

й перебігу його етапів. У висвітленні цього питання ми виходимо з тих позицій, що урок є провідною формою організації навчання в початковій школі, основною ж одиницею освітнього процесу постає система уроків.

Система уроків — сукупність, у якій кожен урок повноцінно виконує свою функцію, якщо безпосередньо взаємодіє з іншими, а ця взаємодія підпорядкована меті досягнення запланованих результатів.

Отже, кожен урок проектується відповідно до мети, а його зміст узгоджується з низкою завдань, які забезпечують поступовість її досягнення з орієнтацією на очікуваний результат. Зважаючи на окреслені Державним стандартом цілі навчання освітніх галузей, визначається загальна мета кожного розділу, яка конкретизується для окремої серії уроків. Залежно від навчального змісту розділу й програмових вимог до його засвоєння серія уроків може реалізувати мету, пов'язану, наприклад, із формуванням елементів знання (уявлення, поняття, закономірність, залежність тощо), способу виконання навчальної дії (уміння, навички) тощо, — це впливає, відповідно, на визначення макроструктури уроку, місця та ролі в ній контрольньо-оцінювальної діяльності.

Першочерговим у межах системи може бути урок, центральним питанням якого стане узагальнення й актуалізація навчального досвіду, необхідного для повноцінного сприймання і засвоєння учнями нового змісту. На такому уроці може відбуватися вхідний (попередній) контроль, який зазвичай систематично не проводиться, проте доцільний для індивідуалізації освітнього процесу. В умовах особистісно зорієнтованого й розвивального навчання такий вид контролю допомагає вибудувати персональну траєкторію засвоєння навчального матеріалу для учнів із різним рівнем досягнень, відійшовши від традиційної опори на «середнього учня». Ефективними й оперативними засобами контролю в цьому зв'язку можуть бути короткотривалі письмові самостійні роботи, у тому числі тестового характеру. Форма завдань у цих роботах має піддаватися оперативній перевірці,

наприклад, за допомогою методів взаємоперевірки, програмованого або комп'ютерного (машинного) контролю.

Під час здійснення вхідного контролю домінуючими будуть такі функції:

- інформаційно-діагностувальна, яка виявлятиметься у визначенні рівня засвоєння актуалізованого знання чи вміння, у з'ясуванні стану готовності учнів перенести наявний досвід у нову навчальну ситуацію чи на новий зміст;
- прогностична, що дозволить визначити можливості учня у засвоєнні нового змісту на підставі попереднього навчання, дібрати відповідний для кожного учня темп засвоєння навчального матеріалу й рівень його складності, передбачити адекватні методи й форми пізнавальної і практичної діяльності, необхідне дидактичне забезпечення;
- мотиваційна, яка позначатиметься на активізації попереднього навчального досвіду учнів, стимулюванні прагнення використовувати й розвивати його до бажаного рівня, на усвідомленні школярами необхідності систематичного контролю процесу засвоєння нового матеріалу, на збудженні інтересу до пізнання нового.

Засадничим уроком у системі постає урок відкриття нового знання або способу дії. У його межах організовується навчальна ситуація проблемного характеру, що дозволяє разом з учнем установити невідповідність наявного в нього досвіду новим умовам. Для цього використовуються індивідуальні завдання, зміст яких укладено відповідно до операцій, що входять до структури знання або виконання навчальної дії. Це дозволяє встановити етап, на якому виникла проблема, зіставити дію з відомим способом і з'ясувати причину утруднення — конкретні знання чи вміння, яких бракує для виконання навчальної задачі. У процесі розв'язування виявленої проблеми відбувається взаємодія учня з навчальним матеріалом, за якої школярі спільно з учителем обмірковують подальші кроки виконання навчальної задачі (знаходять ключове питання, складають план дій тощо), освоюють шляхи відкриття знання або способу міркування

під час виконання дії із застосуванням частково-пошукових або дослідницьких методів. У результаті спільного пошуку визначаються ознаки та властивості нового поняття або створюється орієнтувальна основа дії (засвоюються знання про спосіб виконання), укладається алгоритм застосування. На цьому ж уроці відбувається ретельне опрацювання кожного елементу знання чи дії до усвідомлення суті. Як засоби такої діяльності використовуються типові завдання репродуктивного характеру (наприклад, тестові завдання закритого типу на вибір однієї правильної відповіді з кількох запропонованих або на встановлення відповідності), які учні виконують за складеним алгоритмом або орієнтувальною основою з детальним коментуванням кожної операції. Під час роботи над такими завданнями відбувається контроль результатів первинного засвоєння знання чи способу дії, а також самоконтроль із використанням еталонних вимог або зразка правильного виконання.

Головними функціями такого контролю будуть:

- мотиваційна, яка має забезпечити позитивне налаштування учня на досягнення успішного результату, утвердження у своїх можливостях досягти більшого;
- інформаційно-діагностувальна, що дозволяє виявити проблеми в первинному засвоєнні змісту і за наявності таких зіставити з якістю опанування попереднього й пов'язаного з даним матеріалу;
- навчально-перевірювальна, яка забезпечує одночасне засвоєння учнями способів самоперевірки й самоконтролю.

Кілька подальших уроків у системі присвячуються закріпленню змісту уявлення чи поняття або оволодінню узагальненими способами навчальних дій, введенню нового знання чи способу дії в раніше сформовану систему знань і умінь. Тут застосовуються різні форми роботи: фронтальна, групова, індивідуальна, самостійна. Засобами навчання можуть бути водночас із традиційними завданнями програмові засоби — тренувальні програми (тренажери), фрагменти навчальних мультфільмів тощо. Ефективними на цьому етапі процесу навчання є компетентнісно орієнтовані завдання,

які вводять учнів у змінені навчальні умови; мотивують до свідомої діяльності в умовах, які моделюють реальну ситуацію; інтегрують зміст кількох взаємопов'язаних питань із різних дидактичних ліній навчального предмета чи освітніх галузей; сприяють формуванню варіативності мислення, оскільки задіяні різні способи розв'язків; сприяють усвідомленню учнями практичної значущості навчання. У межах цих уроків відбувається поточний контроль ходу й результатів засвоєння навчального змісту. Його метою є збір об'єктивної і оперативної інформації про якість навчально-пізнавальної діяльності учнів у ході опрацювання певної теми, про їхні навчальні досягнення. У процесі поточного контролю учні ознайомлюються з вимогами до оцінювання їхньої діяльності, спільно з учителем виробляють критерії для самоперевірки й взаємоперевірки роботи. Критерії задаються описово й містять сукупність вимог до навчальних досягнень для кожної оцінки.

Засобами поточного контролю можуть бути водночас із стандартизованими роботами (усними й письмовими) і нестандартні — творчі роботи, практичні завдання, навчальні проекти, щоденник успіхів, портфоліо досягнень із теми тощо.

Функціями поточного контролю, окрім аналогічних із попереднім етапом засвоєння теми — мотиваційною, інформаційно-діагностувальною, навчально-перевіральною, виступають ще й такі:

- коригувальна, яка дозволяє на основі аналізу процесу формування знань і вмінь учнів, динаміки навчальних досягнень своєчасно реагувати на недоліки процесу, виявляти причини недостатнього розуміння учнями навчального матеріалу, керувати його засвоєнням; у діяльності вчителя поточний контроль видається засобом корекції своєї роботи, оскільки на його підставі вносяться зміни до планування подальшого навчання учнів, запобігається їхня неуспішність;
- розвивальна, яка забезпечує усвідомлення кожним учнем особливостей розвитку його власного навчання, удосконалення загальнонавчальних умінь учня,

пов'язаних із його самоконтролювальною діяльністю на основі здатності аналізувати, узагальнювати й оцінювати результати опанування змістом;

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

Завершальним уроком системи є урок підсумкової рефлексії або розвивального контролю. Він може присвячуватись як систематизації та узагальненню засвоєного учнями достатньо великого блоку навчальної інформації і пов'язаних із нею способами діяльності, так і підсумковому контролю навчальних досягнень учнів із теми. Під час виконання завдань учні опановують і реалізують способи здійснення саморефлексії на основі аналізу, контролю, оцінювання та корекції (знаходження помилок) результатів і процесу власної навчальної діяльності та діяльності однокласників. Цей урок також присвячується тематичному контролю якості засвоєння учнями структурних основ і взаємозв'язків вивченого матеріалу, їхніх особистісних надбань за виділеними на попередніх етапах критеріями. Як засоби підсумкової рефлексії можуть використовуватися контрольновимірювальні матеріали: комплексні діагностувальні роботи, тести навчальних досягнень та інші засоби накопичення і фіксації результатів навчання — щоденник-звіт, портфоліо досягнень, творча книжка учня, публічний захист проєкту, комп'ютерна презентація тощо.

Провідними функціями тематичного контролю постають такі:

- нормативно-відповідна, яка забезпечує встановлення відповідності між реальними досягненнями учня і запланованим освітньою програмою результатом;
- навчально-перевірювальна, що передбачає виконання учнями навчальних завдань різного рівня складності з однієї теми з подальшою самоперевіркою, у процесі чого школярам надається можливість самостійно відшукати помилки або неточності, пояснити їхню природу, виправити їх, — таким чином підвищується якість засвоєння навчального матеріалу, з'ясовуються резерви для удосконалення;

- виховна, яка виявляється у формуванні ціннісних якостей особистості, пов'язаних із становленням самосвідомості, бажанням учитися й наполегливо працювати над собою, самоутвердженням і переконанням у власних можливостях і потенціалах.

Таким чином, у межах системи уроків задіяний *поточний контроль* навчальних досягнень. В умовах НУШ такий контроль має формувальний характер. У дидактиці початкової школи поточний контроль визначають як «систематичну перевірку й оцінювання освітніх результатів з метою одержання об'єктивної і оперативної інформації про якість навчально-пізнавальної діяльності учнів у межах певної теми, про їхні навчальні досягнення» [2, с. 181]. У діяльності вчителя поточний контроль є засобом корекції його роботи; на підставі такого контролю вносяться зміни до планування подальшого навчання учнів з метою запобігання їхньої неуспішності. У процесі поточного контролю учні ознайомлюються з критеріями оцінювання їхньої діяльності. Це досягається за рахунок самоперевірки і взаємоперевірки роботи.

Завданням учителя в ході поточного контролю є заохочення дій учня. Це особливо важливо, якщо в навчанні молодших школярів використовуються проблемні й частково пошукові методи (під час розв'язування нетипових задач, життєвих проблем, моделювання ситуацій тощо). У разі, коли учні висувають свої гіпотези та можливі шляхи розв'язання проблеми, оцінювання в балах буде суперечити виявам творчості дітей.

Якщо розглядати систему уроків у рамках окремого розділу навчального курсу, то визначення результатів такої структурної одиниці змісту відбувається шляхом *тематичного контролю* — «перевірки й оцінювання якості засвоєння учнями структурних основ і взаємозв'язків вивченого матеріалу, їхніх особистісних освітніх надбань з розділу або значної за обсягом теми навчального курсу» [2, с. 182]. Провідна функція тематичного контролю полягає у систематизації й узагальненні засвоєного учнями достатньо великого блоку навчальної інформації і пов'язаних

з нею способами діяльності. Доцільність тематичного оцінювання зумовлена психологічними закономірностями засвоєння навчального матеріалу, які передбачають реалізацію послідовних його етапів. Особливість тематичного контролю полягає у тому, що учень має можливість спеціально підготуватися до нього, допрацювати або переробити контрольний матеріал. Цей вид контролю здійснюється переважно за допомогою письмових самостійних і контрольних робіт.

Однією із новацій у початковій школі в цьому столітті стало запровадження нового виду підсумкового контролю — *державної підсумкової атестації* учнів четвертих класів. Її особливості розкрито в іншому параграфі.

Принципово важливим компонентом контрольньо-оцінювальної діяльності є *об'єкти контролю*, що відображають власне предмет дослідження і вимірювання, — це складники результатів навчання, сформульовані в нормативних актах. До об'єктів контролю в початковій освіті належать, наприклад, знання про предмети і явища навколишнього світу, взаємозв'язки й залежності між ними; уміння та навички застосовувати засвоєні знання та способи виконання розумових і практичних дій тощо. Для формувального контролю об'єктами постають всі очікувані результати типової освітньої програми. Водночас зауважимо, що програмами визначені результати в кінцевому вигляді для певного року навчання; під час поточного контролю ці результати прогноуються відповідно до етапу їх формування. Покажемо на прикладі, як конкретизувати об'єкти для формувального оцінювання, забезпечивши їх підпорядкування очікуваним результатам освітньої програми та обов'язковим результатам Державного стандарту (схема на рис. 2.1).

На схемі показано, як підпорядковані результати для конкретного випадку — формування уявлення про числа першого десятка в учнів першого класу на уроках математики. За такою логікою вибудовуються ланцюжки результатів кожної освітньої галузі, що відображають певний рівень освоєння компонентів змісту освіти.

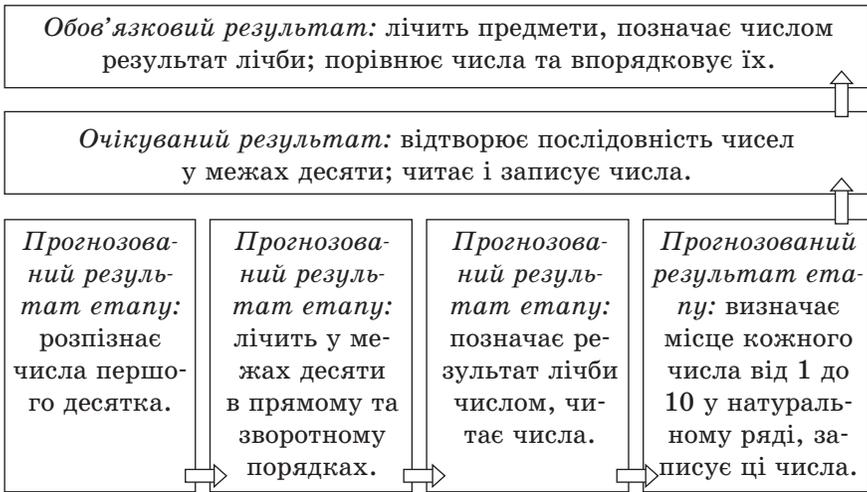


Рис. 2.1. Підпорядкування об'єктів контролю

Об'єктами підсумкового контролю можуть бути як очікувані результати (для тематичного та річного), так і обов'язкові результати (для річного контролю і державної підсумкової атестації). Очікувані результати визначені не лише в чіткій відповідності до обов'язкових результатів, а й подані в категоріях, які можна ідентифікувати, оцінити та виміряти. Наведемо приклад формулювання очікуваних результатів за змістовою лінією «Математичні задачі і дослідження» і покажемо, як забезпечена їх відповідність обов'язковим результатам стандарту за другим циклом навчання (табл. 2.1).

Об'єкти тематичного оцінювання обирають із числа очікуваних результатів, пов'язаних із темою розділу чи великою серією уроків. У зв'язку із цим О. Я. Савченко зауважувала, що «в методичній науці складно розв'язується проблема оптимізації кількості та складності об'єктів контролю навчальних досягнень із різних предметів» [5, с. 187]. Згідно з концептуальними позиціями щодо розгортання змісту освіти на основі стандарту варто відзначити звуження переліку результатів до найсуттєвіших для освітньої галузі; з-поміж них більшість належить до

досягнень, які мають засвідчити здатність дитини застосовувати знання, уміння та навички. Проте, чинний перелік результатів у програмах є доволі розлогим для уведення їх до числа об'єктів підсумкового контролю, тому спробуємо виділити з-поміж них пріоритетні для кожного класу (табл. 2.2).

Таблиця 2.1

**Відповідність очікуваних результатів
обов'язковим результатам навчання**

Очікувані результати (за типовими освітніми програмами для 3–4-х класів)	Обов'язкові результати (за Державним стандартом початкової освіти)
Розв'язує прості і складені сюжетні задачі, задачі з геометричним змістом, компетентісно зорієнтовані задачі.	Використовує відомі засоби добору необхідних даних для розв'язання проблемної ситуації. Обирає дані, необхідні і достатні для розв'язання проблемної ситуації.
Розв'язує задачі на знаходження четвертого пропорційного, на подвійне зведення до одиниці, на спільну роботу.	Аналізує проблемні ситуації, що виникають у житті; описує проблемні життєві ситуації за допомогою групи величин, які пов'язані між собою. Обґрунтовує вибір дій для розв'язання проблемної ситуації; розв'язує проблемну ситуацію різними способами.
Складає вираз до задачі з буквеними даними.	Обирає спосіб (способи) розв'язання проблемної ситуації. Використовує залежність між компонентами і результатом арифметичної дії для розв'язання проблемної ситуації; використовує буквену символіку для запису математичних тверджень.

Таблиця 2.2

Об'єкти підсумкового контролю в 1, 2, 3 і 4 класах

Освітня галузь	Результати навчання
1	2
1 клас	
Мовно-літературна (інтегрований курс «Навчання грамоти»)	<p>Уміння слухати й виявляти розуміння коротких висловлювань.</p> <p>Уміння брати участь у діалозі на близькі й цікаві теми.</p> <p>Уміння дотримуватись правил спілкування.</p> <p>Уміння висловлювати власні потреби, відчуття, спостереження (уміння усного монологічного мовлення).</p> <p>Навичка читання вголос текстів із відповідною інтонацією.</p> <p>Розуміння фактичного змісту прочитаних творів.</p> <p>Уміння висловлювати власне ставлення до прочитаного.</p> <p>Виявлення інтересу до читання.</p> <p>Навички письма рукописних малих і великих літер алфавіту.</p> <p>Уміння списувати слова і речення із друкованого й рукописного текстів.</p> <p>Уміння писати під диктування.</p>
Математична (предмет «Математика»)	<p>Навички додавання й віднімання чисел у межах 10.</p> <p>Уміння читати і записувати числа в межах 100.</p> <p>Уміння порівнювати числа у межах 100.</p> <p>Уміння виконувати додавання і віднімання на основі нумерації чисел у межах 100.</p> <p>Уміння розв'язувати прості задачі на знаходження суми, різниці двох чисел; збільшення та зменшення числа на кілька одиниць, різницеве порівняння.</p>
Природнича (складник інтегрованого курсу «Я досліджую світ»)	<p>Знання свого імені, прізвища, домашньої адреси.</p> <p>Уміння дотримуватись основних правил шкільного розпорядку, поведінки на вулиці та в громадських місцях.</p> <p>Знання найхарактерніших ознак пір року своєї місцевості, правил поведінки в природі.</p>

Продовження табл. 2.2

1	2
	<p>Навички особистої гігієни та самообслуговування. Уміння обирати в довкіллі те, що цікаво дослідити. Уміння групувати об'єкти дослідження. Уміння досліджувати об'єкти природи. Уміння вживати слова етикету (вітання, прохання, прощання, звертання, подяки, вибачення).</p>
2 клас	
<p>Мовно-літературна (предмети «Українська мова», «Читання»)</p>	<p>Уміння слухати й виявляти розуміння висловлювання. Уміння брати участь у діалозі на теми, які викликають зацікавлення. Уміння висловлювати власні потреби, відчуття, спостереження (уміння усного монологічного мовлення). Виявлення інтересу до читання. Навичка читання вголос текстів із відповідною інтонацією. Уміння висловлювати власне ставлення до прочитаного. Уміння пояснювати зміст прочитаного, побаченого, почутого. Уміння складати й записувати прості тексти про свої думки, враження, спостереження (уміння писемного монологічного мовлення). Знання з мови та мовлення.</p>
<p>Математична (предмет «Математика»)</p>	<p>Навички додавання й віднімання чисел у межах 100. Розуміння сутності дій множення і ділення. Уміння розв'язувати прості задачі на знаходження невідомого доданка, невідомого зменшуваного, невідомого від'ємника, суми трьох доданків, третього числа за сумою двох даних чисел. Розуміння поняття складеної задачі. Уміння вимірювати довжини предметів. Уміння виділяти дані в таблицях, на рисунках, схемах, уміння вносити дані до таблиць.</p>

Продовження табл. 2.2

1	2
<p>Природнича (складник інтегрованого курсу «Я досліджую світ»)</p>	<p>Знання причини зміни пір року, явищ у неживій та живій природі в різні пори року, назв місяців. Упізнавання державних символів України. Уміння вимірювати температуру повітря, води. Уміння спостерігати за об'єктами природи; визначати істотні ознаки на основі проведених досліджень. Уміння встановлювати найпростіші взаємозв'язки в неживій і живій природі. Уміння досліджувати об'єкти природи. Уміння визначати можливі ризики для життя і здоров'я.</p>
3 клас	
<p>Мовно-літературна (предмети «Українська мова», «Літературне читання»)</p>	<p>Уміння слухати й виявляти розуміння текстів. Уміння ініціювати та підтримувати діалог на теми, пов'язані з важливими життєвими ситуаціями. Уміння створювати усні й писемні висловлення самостійно та з опорою на дидактичні матеріали. Виявлення інтересу до читання. Навички різних видів читання (аналітичне, вибіркове, переглядове). Навичка письма у графічній сітці в одну лінію. Уміння висловлювати власне ставлення до творів, персонажів, об'єктів. Уміння пояснювати зміст прочитаного, побаченого, почутого. Уміння складати й записувати прості тексти про свої думки, враження, спостереження (уміння писемного монологічного мовлення). Знання з мови та мовлення.</p>
<p>Математична (предмет «Математика»)</p>	<p>Навички табличного множення та ділення. Навички усного й письмового додавання і віднімання чисел в межах 1000. Навички позатабличного множення і ділення чисел у межах тисячі. Уміння розв'язувати прості рівняння.</p>

Продовження табл. 2.2

1	2
	<p>Уміння розв’язувати прості задачі на конкретний зміст множення та ділення, кратне порівняння, на збільшення або зменшення числа у кілька разів; на знаходження частини від числа та числа за величиною його частини.</p> <p>Уміння розв’язувати складені задачі вивчених видів на дві-три дії.</p> <p>Уміння обчислювати периметр прямокутника.</p>
<p>Природнича (складник інтегрованого курсу «Я досліджую світ»)</p>	<p>Знання про різноманітність, властивості тіл, речовин та явищ природи.</p> <p>Навички планування робочого часу; взаємодії та співпраці з іншими.</p> <p>Уміння розпізнавати тіла неживої і живої природи; тіла створені людиною на основі власних спостережень.</p> <p>Уміння виконувати дослідження об’єкта природи за планом або інструкцією.</p> <p>Уміння порівнювати, класифікувати за певними ознаками рослини і тварин своєї місцевості, тіла неживої природи.</p> <p>Уміння визначати необхідні умови для життя людини.</p> <p>Уміння ощадливо використовувати ресурси.</p> <p>Уміння встановлювати причиново-наслідкові зв’язки людини і природи.</p>
<p>4 клас</p>	
<p>Мовно-літературна (предмети «Українська мова», «Літературне читання»)</p>	<p>Уміння слухати й виявляти розуміння текстів.</p> <p>Уміння брати участь у дискусії, наводити докази, висловлювати власне ставлення до думок інших співрозмовників.</p> <p>Уміння створювати усні й писемні висловлення, створювати короткі письмові повідомлення.</p> <p>Навички різних видів читання (аналітичне, вибіркове, переглядове).</p> <p>Уміння редагувати тексти.</p> <p>Орфографічні навички у межах вимог програми.</p> <p>Розпізнавання, добір, доречне вживання слів різних лексичних груп у висловленнях. Знання з мови.</p>

Закінчення табл. 2.2

1	2
<p>Математична (предмет «Математика»)</p>	<p>Навички письмового додавання й віднімання багатоцифрових чисел. Навички письмового множення та ділення багатоцифрового числа на одноцифрове і двоцифрове числа. Уміння розв'язувати задачі на знаходження дробу від числа та числа за значенням його дробу. Уміння розв'язувати рівняння з однією змінною. Уміння обчислювати площу прямокутника. Уміння розв'язувати прості задачі на встановлення залежності між швидкістю, часом і відстанню при рівномірному прямолінійному русі. Уміння розв'язувати складені задачі вивчених видів (у тому числі типові).</p>
<p>Природника (складник інтегрованого курсу «Я досліджую світ»)</p>	<p>Навички фіксації зміни елементів погоди. Уміння визначати сторони горизонту по компасу. Уміння складати план приміщення / території. Уміння працювати з фізичними картами півкуль, світу, України. Уміння розпізнавати, називати рослини, тварин, гриби своєї місцевості, моделювати зв'язки між ними. Уміння характеризувати природну зону України за планом; називати мешканців природного угруповання, встановлювати їхні зв'язки між собою і неживою природою. Уміння складати ланцюги живлення. Уміння аналізувати та оцінювати свій внесок у збереження довкілля; ситуації повсякденного життя, пов'язані з використанням природних ресурсів. Уміння виявляти факти забруднення довкілля, визначати способи зменшення негативного впливу людини на природу.</p>

2.4. ЩО ВАЖЛИВО ЗНАТИ ПРО КРИТЕРІЇ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ

Об'єктивність і точність контролю навчальних досягнень учнів забезпечуються оптимально й точно обраними *критеріями оцінювання*.

Критерії — це набір кількісних і якісних характеристик, які використовують для винесення судження щодо виконання, продукту діяльності або як інструмент оцінювання.

Це реальні ознаки, величини, які обираються як вимірники об'єктів оцінювання. Обрані критерії є основою визначення рівнів навчальних досягнень учнів [5, с. 488]. Критерії оцінювання результатів навчання здобувачів освіти диференційовані відповідно до їхніх вікових можливостей і рівня попередньої підготовки.

Оскільки в контексті реалізації компетентнісного підходу під об'єктом контролю й оцінювання розуміємо внутрішній зміст освіти — інтегрований результат навчальної діяльності учня, то й критерії оцінювання мають бути такими, що відображають міру сформованості складників змісту на кожному етапі процесу навчання. Відповідно до наших попередньо сформульованих висновків досягнення учнів подаються у власне навчальних і особистісних характеристиках.

Які ж дидактичні засади можна використати для вироблення критеріїв оцінювання *навчальних результатів*? Відправною позицією в цьому процесі стало завдання забезпечити визначення якості засвоєних компонентів змісту, здатність користуватися ними у звичних і частково змінених умовах. У визначенні критеріїв оцінювання в дидактиці обґрунтовано параметри, що означають такі характеристики:

- повнота — визначається обсягом засвоєних знань і умінь, передбачених освітньою програмою;
- глибина — наявність знань і вмінь, які відображають зв'язки й закономірності у змісті навчального курсу;
- дієвість — готовність застосувати знання і вміння у подібних (типових) ситуаціях, у тому числі життєвих;

- гнучкість — здатність знаходити варіативні способи застосування знань і вмінь у змінених умовах;
- конкретність і узагальненість — наявність узагальнених знань, здатність підводити конкретні знання під узагальнені;
- стислість і розгорненість — здатність виявити свої знання і вміння компактно або, навпаки, розгорнуто показати покрокові операції, необхідні для досягнення певної навчальної мети;
- систематичність — спроможність осмислити наявні знання і вміння як базову сукупність для інших знань і вмінь;
- системність — здатність об'єднати в певну структуру знання, уміння і навички, засвоєні в різний час;
- усвідомленість — розуміння зв'язків між елементами знань, розрізнення суттєвих і несуттєвих зв'язків, застосування способів здобування знань, уміння їх застосовувати;
- міцність — тривале утримання в пам'яті знань, умінь і навичок, готовність їх застосувати за необхідності.

Зазначені орієнтири використовують для вироблення загальних критеріїв оцінювання. Вони розкривають загальні підходи до визначення рівня навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти та встановлюють відповідність між вимогами до знань, умінь і навичок учнів і показником оцінки в балах відповідно до рівнів навчальних досягнень.

Загальні критерії поширюються на оцінювання таких компонентів змісту освіти: знання; загальнонавчальні та предметні вміння й навички; складники, що характеризують загальнонавчальні вміння й компетентності, — розумові операції (уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо), уміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези; уміння будувати оцінні судження. За основні параметри критеріїв обрані характеристики: правильність, логічність, обґрунтованість, цілісність, якість знань.

Для оцінювання навчальних досягнень учнів виділено чотири рівні їх проявів — початковий, середній, достатній, високий. Їх формулювання подібні до описів рівнів засвоєння знань, визначених концепціями оцінювання В. П. Беспалька [20] і Б. С. Блума [21]. Узагальнені характеристики рівнів засвоєння у проєкції на зміст початкової освіти подамо в такому вигляді.

I рівень — упізнавання (знання-запам'ятовування, ідентифікація). Його показниками є вміння впізнати, розрізнити окремі об'єкти вивчення, подані в готовому вигляді, а саме: окремі поняття, їх ознаки, дії, правила, формули, моделі, а також окремі об'єкти з навколишньої дійсності. До ознак цього рівня належить також уміння виконати найпростіші операції за зразком. За місцем у процесі навчання цей рівень передбачає ознайомлювальний характер діяльності.

II рівень — розуміння (знання-копія, відтворення). Це репродуктивний рівень усвідомленого сприйняття і запам'ятовування, що виявляються в точному чи близькому відтворенні засвоєної навчальної інформації. Репродуктивна діяльність відбувається шляхом виконання способу дії за зразком, алгоритмом або правилом. Показники цього рівня: уміння описати вивчені об'єкти, назвати їх спільні й відмінні ознаки, властивості, сформулювати правила, закони й залежності, використовувати предметну термінологію, виконати завдання за зразком в аналогічній ситуації. Такий рівень складності передбачає навчальну діяльність переважно репродуктивного змісту.

III рівень — застосування (знання-уміння, виконання нетипових завдань). Його суттєвою ознакою є вміння застосувати здобуті знання в практичній діяльності. Продуктивна діяльність учня здійснюється на основі перетворення раніше засвоєних знань у відомі способи діяльності. У процесі навчання такий рівень поширюється на діяльність реконструктивного характеру.

IV рівень — обґрунтування (знання-трансформація, творчість). Це рівень творчого застосування знань. Його характерні властивості: упевнене (вільне) володіння

програмовим матеріалом, уміння комбінувати засвоєні елементи навчальної інформації та способи діяльності для одержання чогось нового, для розв'язування творчих задач, проблем, уміння обрати з кількох відомих алгоритмів необхідний для виконання конкретного творчого завдання. Відповідна такій складності навчальна діяльність організовується на завершальному етапі процесу навчання, коли накопичений учнями досвід дозволяє їм виконувати творчі завдання, реалізовувати навчальні проекти.

На основі загальних критеріїв формують критеріальні орієнтири для оцінювання досягнень учнів на кожному ступені освіти. Вони наповнюються конкретним змістом, характерним для кожної освітньої галузі.

Упровадження в 2018 році нового Державного стандарту початкової освіти призвело до переосмислення низки нормативних актів і створення нових. Наразі вчительській спільноті запропоновані рамкові орієнтири, на основі яких можна формувати критерії оцінювання результатів за різними освітніми галузями. Ми пропонуємо таку версію критеріїв оцінювання (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Загальні критерії оцінювання навчальних
досягнень учнів / учениць початкової школи**

Рівень навчальних досягнень	Характеристика рівня навчальних досягнень учня / учениці
1	2
Початковий	<p>Упізнає, розрізняє поняття, їх ознаки, моделі, подані в готовому вигляді; відтворює способи дій за зразком або за настановами;</p> <p>будує короткі висловлювання щодо наданої інформації за орієнтиром або з допомогою;</p> <p>з допомогою встановлює окремі зв'язки між об'єктами.</p> <p><i>Виконує завдання типу: «упізнай», «перекажи», «назви», «зафіксуй» тощо.</i></p>

Закінчення табл. 2.3

1	2
Середній	<p>Називає суттєві ознаки понять, установлює їх спільні й відмінні ознаки, властивості; відтворює способи дій за орієнтовною основою;</p> <p>будує висловлювання щодо наданої інформації, ілюструє її розуміння прикладом із життєвого досвіду; формулює і використовує у простих завданнях правила, зв'язки й залежності, пояснює їх за наданим прикладом.</p> <p><i>Виконує завдання типу: «опиши», «проілюструй», «добери», «наведи приклад», «доповни» тощо.</i></p>
Достатній	<p>Застосовує засвоєні поняття і способи дій у типових навчальних ситуаціях;</p> <p>знаходить і узагальнює потрібну інформацію, формулює висновки із частковою аргументацією;</p> <p>встановлює внутрішньопредметні зв'язки і залежності, самостійно пояснює їх.</p> <p><i>Виконує завдання типу: «використай», «поясни», «знайди значення», «встанови відповідне», «визнач» тощо.</i></p>
Високий	<p>Застосовує і комбінує засвоєні поняття і способи дій у змінених навчальних і практичних ситуаціях;</p> <p>узагальнює інформацію із кількох джерел, формулює і аргументує висновки;</p> <p>встановлює міжпредметні зв'язки і залежності, послідовно будує міркування, висловлює власне ставлення;</p> <p>використовує різні навчальні стратегії для розв'язання проблемної ситуації, обґрунтовує свої рішення, оцінює результат.</p> <p><i>Виконує завдання типу: «визнач частини», «встанови взаємозв'язки», «з'ясуй причину і наслідок», «розглянь різнобічно», «класифікуй за певними ознаками»; «оціни», «вислови ставлення», «захисти свою точку зору», «перевір», «зроби висновок», «передбач наслідки», «поєднай», «сплануй», «створи», «запропонуй своє рішення», «досліди» тощо.</i></p>

Як бачимо з таблиці, перша фраза в кожному блоці відображає рівень сформованості компонентів знань і умінь учнів; друга — пов'язана з характеристиками формування суджень і комунікування; третя — відбиває здатність до навчання і розвитку, самостійність і відповідальність. Помітно простежується розвиток і поступове ускладнення навчальних дій на кожному рівні досягнень.

Оцінювання *особистісних результатів* наразі не ввійшло належним чином у практику початкового навчання, хоча й задеклароване нормативними актами — Державним стандартом початкової освіти (2018 р.), типовими освітніми програмами, методичними рекомендаціями щодо здійснення контролю й оцінювання в Новій українській школі. Проте в зазначених документах особистісні характеристики діяльності учнів згадуються побіжно; документи не надають критеріїв об'єктивного оцінювання такого виду результатів. Відсутність рекомендованих критеріїв може спричинити на практиці формальне ставлення до оцінювання таких результатів. Отже, розроблення переліку показників сформованості особистісних характеристик навчання сприятиме їх об'єктивному оцінюванню, допоможе вчителям розрізнити їх рівні під час спостережень за навчальною діяльністю та поведінкою учнів.

Для визначення рівнів прояву характеристики «*ви-являє інтерес до навчання*» використаємо результати наукового дослідження Н. М. Бібік з проблеми формування у молодших школярів пізнавальних інтересів [22]. На основі застосування методик діагностування пізнавальних інтересів за проявами, що характеризують їх за широтою, глибиною, дієвістю, стійкістю, Н. М. Бібік виділила групи першокласників, які розрізнялися різним рівнем вираження цих якостей. До першої групи віднесено учнів, які виявляють допитливість щодо широкого кола предметів і явищ навколишнього світу; до другої — увійшли діти, у яких помічена широка предметна спрямованість інтересів, але діяльність із ними має ознаки поверховості; третю групу утворили учні, яких приваблюють лише нові, яскраві об'єкти, їхні зовнішні ознаки; четверту групу уособлюють учні, чий

інтерес повсякчас стимулює дорослий, самі ж діти інтересу до об'єктів навчальної діяльності не виявляють. Отже, ми сформулювали чотири характеристики, які можна розпізнати в ході педагогічного спостереження. Це, зокрема, такі: виявляє допитливість щодо широкого кола об'єктів навколишнього світу; цікавиться широким колом об'єктів, але освоює їх поверхово; виявляє нестійкий інтерес, цікавиться лише новим, яскравим; самостійно не виявляє інтересу до об'єктів навчання.

Результати психологічних досліджень поведінки молодших школярів, сформульовані в роботі Л. М. Строкач [23], засвідчують, що в навчальному середовищі початкової школи привалюють ситуації, які пов'язані з діяльністю досягнення. За висновками дослідниці, «мотивація досягнення тісно пов'язана з такими якостями особистості, як відповідальність, ініціативність, реалістичне ставлення до визначення задач і оцінки своїх можливостей. Важливим моментом в організації учбового процесу виступає формування особистості з позитивною мотиваційною спрямованістю і високим рівнем потреби у досягненні успіху» [23, с. 75]. *Старанність* дитини в навчанні є одним із показників, які відображають трансформацію зовнішніх атрибутів учнівства у внутрішню стійку рису особистості. У цьому зв'язку виявляються особливо актуальними засоби навчання, що допомагають учневі відчутти свою успішність. За нашими спостереженнями й висновками, відчуття успіху в навчанні є одним із потужних стимулів до формування внутрішніх мотивів діяльності.

Наполегливість, старанність у навчанні є об'єктами дослідження теорії мотивації. Мотив досягнення успіху переважає у молодшого школяра над мотивом уникнення невдачі. Отже, відзнака найменшого прояву старанності стимулює дитину, позитивно впливає на її самосвідомість і самоповагу. У дітей із високим рівнем мотивації досягнення вже в молодшому шкільному віці спостерігається прагнення до поставлених цілей, у роботі яскраво проявляється наполегливість. Л. М. Строкач з'ясувала в дослідженні, що такі учні в більшості запропонованих ситуацій намагаються

брати на себе певну частину відповідальності. Діти, у яких менше виявлені старанність і наполегливість порівняно з першими, намагаються уникати невдачі, більше потребують уваги й визнання їхнього успіху з боку дорослих. Третій групі учнів властиве приписування відповідальності зовнішнім чинникам, вони «схильні шукати причини невиконання завдань у зовнішніх обставинах і не беруть відповідальність на себе» [23, с. 97]. У четверту групу виділимо учнів, які байдуже ставляться до своїх поразок, вони звикли до ситуації безвідповідальності, причиною чому може бути занижена самооцінка. Узагальнені характеристики учнів за параметром старанності й наполегливості в навчанні подамо в таких ознаках: працює цілеспрямовано, прагне досягти бажаного результату; уникає невдачі, потребує визнання успіху з боку дорослих; працює за умови стимулювання кожної дії; не виявляє вольових зусиль.

Активність дитини в пізнавальній діяльності виявляється у її дослідницькій поведінці під час взаємодії з учителем або учнями, а також із джерелом знань. Спираючись на дані дослідження самостійної елементарної дослідницької практики дітей молодшого шкільного віку, проведеного О. І. Савенковим, за основу для визначення рівня активності учнів у пізнавальній діяльності візьмемо прояви того, наскільки дитина втягується у власний творчий пізнавальний пошук, у самостійне відкриття знань, якою мірою прагне пізнавати невідоме чи складне. Ми вивчили експериментальний досвід дослідника й виділили такі групи проявів активної пізнавальної поведінки: до першої — віднесли учнів, які легко включаються в роботу, беруть на себе роль лідерів, пропонують власний хід розгортання діяльності; до другої — тих, чия активність виявляється ситуативно або мотивується всілякими заохоченнями; третю — утворили учні, чия активність помітна рідко, їхня робота на уроках чи під час інших занять потребує стимулів; у четверту групу об'єднані учні, які зовсім не виявляють активності на уроках, їх складно захопити пізнавальною справою, вони байдужі до будь-яких занять. Подамо характеристику учнів за параметром активності

в навчальній діяльності в таких формулюваннях: легко включається в роботу на всіх її етапах, вносить пропозиції; працює активно час від часу; працює, якщо має заохочення, поступки; байдуже ставиться до будь-яких навчальних занять.

Оскільки пізнавальний інтерес для дітей молодшого шкільного віку є найпотужнішим мотивом навчання, то вказане узагальнення доцільно використати для формування комплексу показників групи пізнавальних характеристик особистості. Переконаливими в цьому плані є результати досліджень, що стосуються вивчення дитячого *запитування*. На їх основі можна виявити групи учнів, які розрізняються реакціями на новизну, практичну цікавість. У дослідженні Н. М. Бібік схарактеризовано чотири рівні запитування, а саме: до першої групи увійшли учні, чиї запитання свідчать про прагнення заглибитись у сутність явищ, визначити їх зв'язки; другу групу утворили учні, які швидко насичують свій інтерес, одержавши первинну інформацію поверхового характеру; у третій — поєднані учні, чиї запитання виникають під прямим і опосередкованим впливами; у четвертій — діти, які самостійно не виявляють реакцій на нове й незрозуміле.

Показовою у формуванні особистості молодшого школяра видається його здатність до комунікації у соціумі. У ході проведення експериментального дослідження В. І. Тернопільська з'ясувала, що новоутвореннями молодшого шкільного віку, які «визначають особливості виховання соціально-комунікативної культури учня є: виникнення соціальних, комунікативних потреб; прагнення до соціальної оцінки і самооцінки; переживання (співчуття, симпатії, прагнення допомагати іншим); розвиток морально-комунікативних якостей (ввічливість, товариськість, чуйність, емпатійність, щирість, порядність, скромність, комунікабельність тощо); комунікативних умінь (уміння говорити, слухати); перцептивних умінь (уміння відчутти стан іншої людини); інтерактивних умінь (експресивні реакції)» [24, с. 16]. О. І. Локшина, проаналізувавши розвиток компетентнісної ідеї в освіті зарубіжжя [25], уклала перелік категорій

компетентностей, сформульованих у дослідженні Організації економічного співробітництва та розвитку «Визначення та добір компетентностей». У цьому переліку наведено три категорії компетентностей, серед яких — категорія «Взаємодіяти у гетерогенних групах». Саме цій категорії належать показники, які характеризують здатність молодших школярів *співпрацювати з іншими дітьми та вирішувати конфлікти мирним шляхом*.

Л. В. Калашникова в дослідженні просоціальної поведінки дітей молодшого шкільного віку [26] пов'язує зазначені прояви з психічним і соціальним розвитком дитини, який відбувається в контексті загального процесу соціалізації. Прояви рівнів співпраці дитини з іншими дітьми зумовлюються регулятивними процесами психіки та розвитком саморегуляції. Авторка зазначає, що в просоціальній поведінці молодшого школяра простежуються різнорівневі прояви — від зовнішньо регульованих поведінкових реакцій до саморегуляції у здійсненні особистістю вчинків. Визначимо такі прояви здатності учня співпрацювати з однолітками: прагне співпрацювати з іншими дітьми, уміє домовлятися; узгоджує свої дії з іншими дітьми за підказкою дорослого; неохоче долучається до будь-якої співпраці; не вміє або не бажає співпрацювати з іншими. Аналогічним чином виділимо показники, що характеризують бажання або прагнення учня залагоджувати конфлікти мирним шляхом: самостійно знаходить спосіб мирно залагодити конфлікт; залагоджує конфлікт за допомогою дорослого; неохоче йде на примирення; відсутнє бажання залагоджувати конфлікти.

До вищої форми навчальної діяльності належить самостійна робота учня. По суті, це усвідомлена діяльність, якій властиві вільний вибір і внутрішня мотивація. Щодо першої ознаки, то дослідники психологічного типу дітей цифрового покоління відзначають у наймолодшому віці їхню схильність і прагнення до самостійного вибору. Стосовно внутрішніх мотивів діяльності, то їх формування й виявлення в життєдіяльності припадає на час завершення навчання в початковій школі. Усвідомлені прояви *самостійності*

дитини психологи пов'язують із дев'яти-десятирічним віком, коли в неї вже може формуватися довільна цілеспрямована діяльність за типом дорослого. Тому, характеризуючи першокласників, можна відзначати лише умовні ознаки такої якості.

У формуванні переліку показників прояву самостійності в учнів першого класу пошлемося на результати психологічного дослідження розвитку такої характеристики сучасних дітей, здійсненого О. Ю. Чекстере. За підсумками проведеного експерименту, дослідниця віднесла до найвищого рівня учнів, чия діяльність позначена навчальною самостійністю; такі діти можуть навчатися без допомоги або з незначною допомогою дорослого; до другого рівня можна віднести учнів, які включені в навчальну діяльність, але самостійно не можуть впоратися з поставленими завданнями, вони потребують допомоги дорослого; до третього — тих, чия навчальна самостійність майже не сформована, дитина потребує індивідуальної додаткової роботи з педагогом; у представників четвертого рівня навчальна самостійність відсутня.

Здатність дитини молодшого шкільного віку *працювати зосереджено* залежить передусім від рівня розвитку в неї довільної уваги, зокрема від властивості концентрації — ступеня зосередження свідомості на певному об'єкті. Новітні дослідження вітчизняних психологів Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилової та інших присвячені вивченню особливостей когнітивних процесів у сучасних дітей, більшість із яких перебувають під впливом надмірної взаємодії із цифровими пристроями, засвідчують помітний регрес у розвитку функцій уваги, пам'яті, сприймання тощо порівняно з даними їхніх однолітків минулого століття. Натомість здатність утримувати увагу як психічний процес, про що зазначає Л. Л. Макарова, — це умова успішного здійснення будь-якої діяльності, як зовнішньої, так і внутрішньої, її продуктом є якісне виконання відповідних навчальних функцій [27]. Недостатній розвиток уваги виявляється в розосередженості та відволіканні, нездатності без зовнішніх спонук утримувати внутрішніми засобами в полі зору

потрібний об'єкт. Така ситуація своєю чергою позначається на розумових процесах, від яких безпосередньо залежить шкільна успішність. У зв'язку із цим на чільну увагу під час педагогічних спостережень заслуговують організаційно-регулятивні характеристики, серед яких — здатність дитини *працювати зосереджено*. На основі діагностувальних процедур із виявлення спроможності молодших школярів утримувати увагу сформуємо такий перелік показників, що засвідчить різні можливості учнів працювати зосереджено: зосереджено виконує справи до їх завершення; під час роботи може переключатися на інші справи; під час роботи потребує частих спонукань до уважності; не може зосереджено працювати.

Проблему формування в молодших школярів рефлексивних умінь дослідила В. Б. Легін. Узагальнивши вчення про психологічні властивості особистості, авторка дійшла висновку, що такі результати виявляються в здатності самостійно стежити за власними діями, вчинками, співвідносити їх із вимогами певних норм, правил, спроможності оцінювати їх. Рефлексивні вміння є компонентами навчальної діяльності; їхня специфіка в початковому навчанні полягає у змозі дитини передбачати наслідки дій або ситуацій (прогностичний аспект), самостійно виявляти помилки (діагностувальний аспект), аналізувати причини успіхів та невдач (дослідницький аспект), вибудовувати план подальших дій для вдосконалення свого досвіду (розвивальний аспект). Вивчивши експериментальний досвід формування в учнів рефлексивних умінь, ми визначили такі рівні за проявом «бере відповідальність за свої дії»: до першого рівня можемо віднести учнів, які аргументовано оцінюють свою роботу та роботу однокласників, самостійно пропонують спосіб вирішити проблему; до другого — дітей, які відповідально ставляться до роботи, але недооцінюють свої можливості, для пошуку способів вирішення проблемних ситуацій потребують орієнтирів з боку дорослого; до третього — учнів, які схиляються до думки іншого, потребують зовнішньої оцінки, думки дорослого, проблемну ситуацію можуть вирішити

лише за наданою інструкцією; до четвертого — тих дітей, які в спільній роботі займають лише позицію спостерігачів, вразливі до оцінних суджень дорослих або інших дітей, не беруться за справи, які потребують аналізу й вирішення проблемних питань. Узагальнені характеристики викладемо в таких формулюваннях: аргументовано оцінює свою роботу та роботу однокласників; відповідально ставиться до роботи, але недооцінює свої можливості; схиляється до думки іншого, самостійно не виявляє активності; у спільній роботі займає відсторонену позицію.

Дослідження рефлексії стосовно здатності особистості свідомо регулювати свою життєдіяльність, розвитку її самосвідомості та способів стимулювання такої якості здійснив О. Г. Асмолов. На основі спостережень за саморегулятивною діяльністю учнів автор зробив висновки про рівні їх сформованості в дітей молодшого шкільного віку. На основі вивчення зібраних дослідником даних ми пропонуємо такі характеристики *здатності знаходити успішні шляхи вирішення проблем*, що трапляються в середовищі молодших школярів: до першого, вищого рівня, ми віднесли прояв дитиною ініціативи в пошуку способу вирішення проблемних питань; до другого — спроможність віднайти спосіб зарадити проблемі з допомогою або підказкою дорослого; до третього — можливість розв'язати проблемну ситуацію за наданим детальним алгоритмом дій; четвертий — пов'язали з характеристикою, властивою дітям, що уникають ситуацій (завдань) проблемного характеру.

Узагальнимо критерії і показники особистісних досягнень молодших школярів у таблиці (табл. 2.4).

На наш погляд, запропоновані показники сформованості особистісних характеристик можна використати як інструментарій, що дозволить учителеві на основі власних педагогічних спостережень з'ясувати, який із них точніше відображає поведінку й особливість діяльності дитини в шкільному середовищі, рівень володіння досвідом емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей.

Таблиця 2.4

**Показники рівнів сформованості
особистісних характеристик учнів**

Групи особистісних характеристик	Характеристики особистісних досягнень	Показники сформованості особистісних характеристик
1	2	3
Мотиваційні	Виявляє інтерес до навчання	Виявляє допитливість стосовно широкого кола об'єктів навколишнього світу
		Цікавиться широким колом об'єктів, але освоює їх поверхово
		Виявляє нестійкий інтерес, цікавиться лише новим, яскравим
	Виявляє старанність і наполегливість	Самостійно не виявляє інтересу до об'єктів навчання
		Працює цілеспрямовано, прагне досягти бажаного результату
		Уникає невдачі, потребує визнання успіху з боку дорослих
Пізнавальні	Активно працює на уроці	Працює за умови стимулювання кожної дії
		Не виявляє вольових зусиль
		Легко включається в роботу на всіх її етапах, вносить пропозиції
		Працює активно час від часу
	Ставить запитання про нове та незрозуміле	Працює, якщо має заохочення, поступки
		Байдуже ставиться до будь-яких навчальних занять
		Прагне заглибитись у сутність предметів і явищ
		Ставить запитання поверхового характеру
Запитання виникають під прямим і опосередкованим впливами		
Не запитує про нове й незрозуміле		

Продовження табл. 2.4

1	2	3
Соціально-комунікативні	Співпрацює з іншими дітьми	Прагне співпрацювати з іншими дітьми, вміє домовлятися
		Узгоджує свої дії з іншими дітьми за підказкою дорослого
		Неохоче долучається до будь-якої співпраці
		Уникає будь-якої співпраці з іншими дітьми
	Вирішує конфлікти мирним шляхом	Самостійно знаходить спосіб мирно залагодити конфлікт
		Залагоджує конфлікт з допомогою дорослого
		Неохоче йде на примирення
		Відсутнє бажання залагоджувати конфлікти
Організаційно-регулятивні	Виявляє самостійність у роботі	Виконує всю роботу самостійно
		Прагне виконати роботу, але потребує допомоги
		Самостійність майже не сформована, потребує постійної допомоги
		Самостійність відсутня
	Працює зосереджено	Зосереджено виконує справи до їх завершення
		Під час роботи може переключатися на інші справи
		Під час роботи потребує частих спонукань до уважності
		Не може зосереджено працювати
Рефлексивні	Бере відповідальність за свої дії	Аргументовано оцінює свою роботу та роботу однокласників
		Відповідально ставиться до роботи, але недооцінює свої можливості
		Схиляється до думки іншого, самостійно не виявляє активності
		У спільній роботі займає відсторонену позицію

Закінчення табл. 2.4

1	2	3
	Знаходять успішні шляхи вирішення проблем	Пропонує спосіб вирішення проблеми
		Визначає спосіб вирішення проблеми за підказкою дорослого
		Вирішує проблемну ситуацію за наданим детальним алгоритмом
		Уникає завдань проблемного характеру

2.5. ЯКІ ФОРМИ, МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ КОНТРОЛЬ І ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У практиці початкового навчання поширюється досвід застосування інноваційних форм і методів організації освітнього процесу. Водночас із оновленням підходів до реалізації навчальної діяльності переглядаються процедури та засоби контролю й оцінювання навчальних досягнень, які узгоджуються з освітніми цілями та цінностями.

Зважаючи на те, що пріоритетний освітній результат — компетентність — є передусім складним особистісним утворенням, важлива роль у процесі контролю й оцінювання належить учневі, який повинен відстежувати свій поступ у навчанні, оцінювати свої досягнення, бути «власником» учіння. Роль учителя зводиться до супроводу й підтримки дитини в здобутті освіти. Якість взаємодії у класі в такому навчальному середовищі визначається зацікавленістю школяра в учінні, його здатністю виконувати самоконтроль і самооцінювання результатів своєї діяльності.

Передбачені в процесі реформи освіти зміни усієї сукупності взаємовідносин між учасниками освітнього процесу можуть суттєво вплинути на створення нових умов, зокрема на модернізацію форм, методів (способів) і засобів контролю й оцінювання результатів навчання. Нововведення в нормативному забезпеченні початкової школи налаштовують учителя на необхідність звернутися до педагогіки співробітництва, в якій учень буде не просто діяльним

учасником, а й візьме на себе частину відповідальності за своє навчання.

Форми, методи і засоби контролю у дидактиці початкової освіти розглядаються у взаємозв'язку, за їх допомогою визначають результативність навчально-пізнавальної діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителя. Добір методів і засобів контролю навчальних досягнень учнів залежить від його мети. Прийнятними для початкової школи є форми контролю, які класифіковані за мірою охоплення його учасників, зокрема такі: індивідуальний, груповий (фронтальний).

У зв'язку із запровадженням у контрольно-оцінювальній діяльності формуального підходу до оцінювання відзначимо особливу актуальність *індивідуального контролю*, оскільки його провідна ідея полягає у неперервному відстеженні особистісного розвитку дитини та ходу опанування нею навчального досвіду як передумови функціональної грамотності і компетентності. Це дозволить вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку дитини; діагностувати її досягнення на кожному з етапів процесу навчання; вчасно виявити проблеми й запобігти їх нашаруванню; мотивувати до здобуття максимально можливих результатів; виховувати ціннісні якості особистості, бажання навчатися, відсутність побоювання помилитися, переконання у власних можливостях і здібностях тощо.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій засвідчує посилену увагу до неї науковців і методистів, а найбільше — практиків. Зокрема, О. Я. Савченко обґрунтовує 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» [5, с. 19]. Справедливість і актуальність такого бачення підтверджене й нині популярною публікацією розробника та куратора дослідження PISA А. Шлейхера (A. Schleicher) «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 вчаться, щоб подивитися, що потрібно поліпшити в певний момент»

[28, с. 275]. Такий компонент є особливо важливим для створення новітнього інструментарію оцінювання, основне призначення якого — вчасно з'ясувати індивідуальні проблеми в засвоєнні дитиною змісту та запобігти їх нашаруванню на подальших етапах навчання. ця проблема буде детально висвітлена в наступному розділі роботи.

Індивідуальна форма контролю пов'язана з операційним контролем, який покликаний сприяти свідомому виконанню дитиною завдання за певними етапами (операційними кроками), що упереджує помилки або забезпечує своєчасне їх виправлення. «Він лежить в основі програмування, коментованого управління розумовою діяльністю учнів. У його здійсненні необхідно привчати учнів до використання конкретних прийомів самоперевірки, вчити працювати за пам'ятками, алгоритмами; промовляти напівголосно порядок дій» [29, с. 1].

Актуальними для забезпечення індивідуального оцінювання є такі вимоги до процесу контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи на засадах компетентнісного підходу: систематичність, дієвість, своєчасність, об'єктивність, методична різноманітність.

Про методи індивідуального контролю

Індивідуальний контроль здійснюється впродовж усього навчального року, він є обов'язковим елементом уроків, присвячених розкриттю, формуванню, розвитку та узагальненню компонентів змісту освіти. Доцільними для здійснення такого виду контролю є методи педагогічного спостереження, опитування, вивчення учнівських робіт, програмований контроль, індивідуальне тестування та інші. Розглянемо деякі з них.

Метод *педагогічного спостереження* є одним із дієвих та органічних у практиці вчителя початкової школи.

Педагогічне спостереження — це метод контролю, який дозволяє на основі первинних даних створити уявлення про стан формування в кожній дитини навчальної діяльності, про особистісні прояви у навчанні та спілкуванні.

Наразі, коли в освіті зосереджено увагу на індивідуальному розвитку дитини, метод спостереження стає неодмінним складником педагогічної культури діяльності. Такий метод є найменш формалізованим, оскільки фіксування результатів спостережень учитель здійснює автономно й у довільний спосіб. Проте в умовах НУШ учителям рекомендовано вести записи спостережень не лише для аргументованого спілкування з батьками учнів щодо їхньої успішності, а більшою мірою з метою висновків про індивідуальний поступ дитини та прийняття рішень щодо коригування методик навчання, добору адекватного педагогічній ситуації навчального матеріалу, визначення прийнятних засобів навчання тощо. У пораднику для вчителя НУШ запропоновано форму спостережень за розвитком дітей молодшого шкільного віку як інструменту оцінювання розвитку дітей у таких сферах: «соціально-емоційний розвиток; розвиток мови і мовлення; когнітивний розвиток; розвиток творчих здібностей; фізичний розвиток» [30, с. 136].

Усне опитування учнів здійснюється переважно з метою поточного контролю результатів їхнього навчання.

Усне опитування — це метод контролю, який дає змогу визначити рівень засвоєння навчального матеріалу на кожному етапі його опрацювання, володіння вмінням будувати й логічно надавати відповідь.

Він дозволяє оперативно коригувати міркування дітей, спрямовувати до правильних рішень, допомагати знаходити шляхи до правильної відповіді, вчити аналізувати свої висловлювання й оцінювати їх. Опитування може відбуватися в різних форматах, наприклад у вигляді усної лічби, демонстрації знання алгоритму виконання навчальної дії, пояснення учнем вибору певного способу дії, складання плану тощо.

Інструментом усного опитування є запитання до учнів. Вони ранжуються за рівнями засвоєння навчального матеріалу, а саме:

- запитання репродуктивного характеру, для відповіді на які достатньо пригадати навчальний матеріал, що контролюється, або відтворити його за наданим орієнтиром;

- частково продуктивні запитання, у відповідях на які учні повинні засвідчити розуміння об'єкта контролю, продемонструвати спосіб використання поняття, уміння тощо;
- продуктивні (реконструктивні) запитання, спрямовані на застосування елементів знання або способів дій у дещо зміненому навчальному контексті;
- запитання творчого або проблемного характеру, відповідь на які потребує поєднання об'єкта контролю із раніше засвоєним матеріалом, самостійного пошуку шляхів розв'язання запропонованої ситуації.

Усні відповіді учнів оцінюють за такими критеріями:

- якість знань і вмінь — повнота і глибина, конкретність і узагальненість, правильність, системність та систематичність, усвідомленість та автоматизація;
- культура мовлення — послідовність викладу матеріалу, правильне вживання термінів, повнота у формулюванні висновків, чіткість, розгорненість;
- особистісні якості — самостійність, активність, оперативність, гнучкість тощо.

Ефективність опитування забезпечується дотриманням таких етапів:

- 1) постановка вчителем запитань (завдань) із врахуванням специфіки предмета та вимог освітньої програми;
- 2) обмірковування і надання учнем відповіді;
- 3) самоконтроль і коригування по ходу відповіді;
- 4) аналізування й оцінювання відповіді вчителем із залученням учнів [31].

До недоліків методу опитування можна віднести часові затрати; обмеження кола учасників опитування; організаційну складність, пов'язану з триманням уваги учнів, не здійснених в опитуванні; труднощі у фіксуванні відповідей для подальшого аналізу й висновків.

Вивчення учнівських робіт, зокрема практичних, належить до найефективнішого способу контролю досягнень на завершальному етапі вивчення логічно завершеного блоку навчального матеріалу.

Вивчення учнівських робіт — це метод контролю, який дозволяє зібрати переконливі й наочні дані про результати навчання предметів, чії провідні функції пов'язані з формуванням способів дій.

Такий метод доцільно використовувати на уроках математичної, природничої, технологічної, інформатичної, здоров'язбережувальної освітніх галузей. Завдання практичних робіт можуть передбачати застосування знань, які реалізуються в практично-дієвій формі (користуючись вимірювальними приладами, визначити площу поверхні; за допомогою масштабу визначити відстань між об'єктами; визначити частоту пульсу в себе або в іншій дитини тощо); виконання розумових дій у матеріальній або матеріалізованій формі (довести за допомогою досліду розчинну властивість води; сконструювати куб; створити модель шкільного майданчика тощо). До труднощів, що можуть супроводжувати такий метод контролю, віднесемо проблеми організаційного порядку, часову й матеріальну затратність. Саме тому практичні роботи в сучасних умовах не користуються особливою популярністю у вчителів.

Вивчення учнівських письмових робіт належить до найуживанішого методу контролю навчальних досягнень. Він передбачає виконання письмових завдань (тренувальних вправ, учнівських творів, математичних диктантів, обчислень значень виразів, розв'язування задач тощо). Цей метод реалізується в процесі виконання учнями самостійних письмових діагностувальних робіт, він дає змогу перевірити й оцінити результати навчання одночасно у значної кількості учнів у класі.

Самостійна робота — це короткотривала письмова перевірка засвоєння учнями незначного за обсягом навчального матеріалу, наприклад за частиною однієї теми.

Обсяг часу, відведений на вивчення кожного предмета, дозволяє використовувати самостійні роботи з навчальною (тренувальною) метою — учень може працювати над своїми помилками, доки не позбудеться їх. Основним завданням

самостійної роботи є визначення індивідуального розвитку дитини у ході засвоєння змісту освіти. Суттєвий потенціал самостійної роботи вбачаємо в організації роботи учня над своїми помилками, що сприяє формуванню рефлексивних умінь і, в цілому, рефлексії як якості особистості. Залежно від мети виконання та етапу процесу навчання самостійна робота може містити конструктивний або вибірковий тип завдань.

Використання в шкільній практиці сучасних інформаційних технологій збагатило освітній процес новітнім методом — *програмованим контролем*. За допомогою комп'ютерних програм у навчанні, наприклад, математики перевіряється оволодіння учнями обчислювальними навичками (знання таблиць додавання і множення натуральних чисел), уміння встановлювати закономірності в побудові числових послідовностей, знання взаємозалежностей між елементами множин тощо.

Програмований контроль — це метод контролю, який дає змогу застосувати статистичне опрацювання результатів, забезпечує об'єктивність і оперативність вимірювання й оцінювання навчальних досягнень учнів.

Програмований контроль сприяє формуванню в учнів уміння здійснювати самоконтроль і самооцінювання результатів навчання. Особливу цінність має те, що у його процесі учень повинен самостійно знайти свої помилки, проаналізувати причини неправильного розв'язку, відшукати способи виправлення. Однак технічні можливості, що забезпечують програмований контроль, поки не дозволяють використовувати в його ході завдання творчого характеру.

Засвоєння нових знань, розвиток інтелектуальних можливостей молодших школярів, формування в них навчальних умінь і навичок, вироблення досвіду застосовувати такі надбання відбуваються в процесі спеціально організованої діяльності. Основним методичним *засобом* організації діяльності учнів і водночас вимірником сформованості результату навчання виступає *навчальне завдання*.

Навчальне завдання — це конкретне твердження, що є детальним описом бажаного результату освітньої програми.

Завданням окреслюють заплановані результати, яких потрібно досягти, а не процеси чи заходи, які потрібно впровадити. Для надійного та об'єктивного визначення результатів навчання за певний проміжок часу застосовується система навчальних завдань, яка укладається відповідно до особливостей психічного розвитку учнів певної вікової групи і забезпечує осмислення ними провідних понять, закономірностей, причиново-наслідкових зв'язків, а також формування відповідних способів дій.

Про тестові завдання

Найпоширенішими в сучасній початковій школі залишаються традиційні види завдань (диктанти, розв'язування задач, пояснення наслідків явищ природи, завдання на побудову тощо). У зв'язку з долученням України до міжнародних порівняльних моніторингових досліджень педагогічний досвід учителів початкової школи був збагачений контрольнo-вимірювальними матеріалами у форматі *тестових завдань*.

У теорії тестів під тестовим завданням розуміють термін, який використовують для позначення як питання, так і можливих відповідей у завданнях множинного вибору. Це кожне окреме питання, а для деяких типів завдань — набір потенційних відповідей на завдання. До тестових завдань також відносять питання відкритого типу, хоча відповідь учня не вважається частиною завдання [32].

Тестові завдання — це стандартизований інструмент вимірювання різних якостей, зокрема навчальних досягнень і компетентностей.

Характеристика стандартизованості означає комплексний параметр, зумовлений властивостями завдання, процедурою застосування та інтерпретації результату.

У дидактичній тестології тести визначаються як один із видів завдань, що використовують для діагностики і контролю результатів навчання. Незалежно від змісту й форми

побудови тестом можна вважати лише таку систему спеціально створених завдань, виконання яких має однозначно правильні відповіді або чіткий опис критеріїв інтерпретації і оцінювання відповідей (хоча б правильні — неправильні).

До тестових завдань як контрольно-вимірjuвального засобу висувається низка вимог, а саме:

- відповідність меті контролю;
- лаконічність у формулюваннях;
- логічна форма висловлювання;
- наявність правил оцінювання відповідей;
- правильне розміщення елементів завдання;
- наявність однакової інструкції для всіх виконавців;
- адекватність інструкції формі та змісту завдання [33].

У початковій школі застосовують тестові завдання різних рівнів складності за змістом, а також різноманітні за типами (закритого з вибором правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів і з альтернативною відповіддю; на встановлення відповідності; на встановлення послідовності); відкритого типу на доповнення і з вільним викладом відповіді. Вимоги до конструювання тестових завдань і укладання їх у цілісну роботу — тест, описані в численних публікаціях вітчизняних і зарубіжних фахівців. Назвемо найсуттєвіші з них для початкової школи.

Тестові завдання закритого типу — це завдання, які складаються з умови, вступного запитання і запропонованого ряду попередньо розроблених варіантів відповідей, один із яких правильний, а решта — дистрактори.

У тестових завданнях закритого типу для вибору правильної відповіді пропонується не менше чотирьох варіантів відповідей. При цьому дистрактори мають бути правдоподібними, привабливими для вибору. Під час первинної апробації завдань розробники звертають увагу на неправильні відповіді, які обирають учні з невисокими навчальними можливостями. Якщо якийсь із них не обирається жодного разу, то його потрібно доопрацювати, зробити більш імовірним, інакше зменшиться в цілому точність вимірювання.

Значна кількість дистракторів зменшує вірогідність угадування відповіді.

До завдань закритого типу також належать завдання *з вибором альтернативної відповіді*. Вони передбачають одну альтернативу, яку учень або приймає як правильну, або відхиляє. Тестові завдання *на встановлення відповідності* належать до категорії логічних пар. За їх допомогою перевіряють знання взаємозв'язків між визначеннями та фактами, співвідношення між об'єктами та їхніми властивостями, законами та формулами тощо. У завданнях цього виду учні знаходять або прирівнюють частини, елементи, поняття, встановлюють відповідність між елементами двох множин (списків). Тобто завдання на встановлення відповідності передбачають підбір правильної, на думку учня, відповіді. Завдання складаються з переліку слів, фраз, які містять завдання, і визначень — варіантів відповідей. Під час виконання учень добирає до кожного слова чи фрази відповідний варіант відповіді.

Тестові завдання *на встановлення правильної послідовності* дозволяють перевірити знання певної послідовності операцій, дій, подій. Вони складаються з умови й переліку варіантів відповідей. Виконуючи такі завдання, учень у порожніх клітинках проставляє цифри так, щоб показати, яка подія була першою, другою і так далі, або добирає до порядкового номера певний варіант відповіді, позначений буквою. Завдання на встановлення правильної послідовності рідко застосовуються в тестах. Насправді цей вид завдань вважають якісною формою тестових завдань, що має значні переваги — стислість, простота перевірки. Вони підходять до будь-якого предмета, де присутня алгоритмічна діяльність або часові події. Крім того, необхідно зазначити, що характерною для цього виду завдань є низька ймовірність вгадування правильної відповіді.

Тестові завдання *відкритого типу* поділяють на завдання *з короткою відповіддю* (завдання з пропусками, завдання на доповнення, завдання на виписування окремих фрагментів за змістом тексту, на постановку запитань до твору та ін.) і завдання *з розгорнутою відповіддю* (з відповіддю-мікротвором тощо). Виконання таких завдань передбачає самостійне

формулювання учнем письмової відповіді без опори на будь-які варіанти. Зокрема, написати мікротвір (5–7 речень); пояснити значення виразів, прислів'їв; порівняти тексти (за темою, жанром); розв'язати задачу, виконати письмові обчислення виразів з багатоцифровими числами, скласти план розв'язування задачі.

Використання навчальних завдань, у тому числі тестових, обумовлюється дидактичною метою певного етапу процесу навчання. У зв'язку із цим вони можуть виконувати формувальну, коригувальну та підсумовуючу функції.

Тестові завдання формувального спрямування доцільно застосовувати на етапі відкриття нових знань і способів дій. За їх допомогою виявляють прогалини у знаннях матеріалу із взаємопов'язаних тем, діагностують рівень сприйняття учнями нового матеріалу, визначають дидактичні одиниці, які потребують корекції тощо. Якщо значна частина учнів не виконує такі завдання, то процес повторення і закріплення матеріалу потребує більших затрат часу, детальнішого пояснення або вивчення матеріалу на простіших завданнях. Формувальні тестові завдання мають більшою мірою навчальний і діагностувальний, а не перевірний характер. Вони відрізняються від завдань, призначених для поточного контролю. Складність таких завдань відповідає рівням засвоєння «упізнавання» і «розуміння».

Так, починаючи з першого класу учні можуть виконувати завдання, які за своєю формою аналогічні тестовим. Ураховуючи те що першокласники не вміють працювати з текстовою інформацією, учитель здійснює безпосередню координацію цього процесу. Проілюструємо сказане прикладами завдань з математики, які можна використовувати на початковому етапі формування способу дії.

1. Завдання закритого типу з вибором кількох правильних відповідей.

► Зафарбуй вирази з результатом 9.



2. Завдання закритого типу з вибором альтернативної відповіді.

► Зафарбуй у кожній парі менше число.



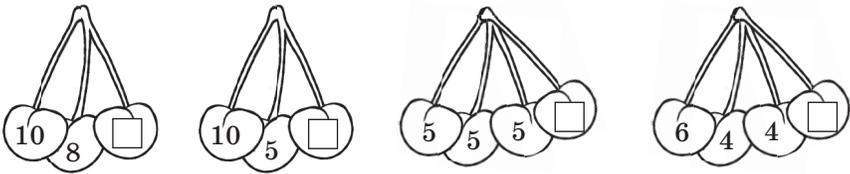
3. Завдання на встановлення відповідності.

► Кожну пару рукавичок розфарбуй в інший колір.



4. Завдання відкритого типу на доповнення.

► Доповни до 20.



5. Завдання відкритого типу з вільним викладом відповіді.

► Доповни запитання і розв'яжи задачу.

Ворона принесла пташенятм черв'ячків уранці і 4 ввечері. На скільки ...



Коригувальна функція тестових завдань полягає у виявленні труднощів у навчанні та з'ясуванні їх причин. Найчастіше такі завдання використовуються на етапі застосування учнями засвоєних елементів знань і вмінь різного

рівня узагальнення. Вони прийнятні для здійснення поточного контролю формувального характеру. На цьому етапі учням пропонують завдання різного рівня складності за змістом: завдання, якими передбачено виконання дії за зразком і в подібній ситуації (рівень засвоєння «застосування»); завдання, які потребують перенесення здобутих знань і умінь на розв’язування нових задач і проблем, тобто завдань творчого характеру (рівень «обґрунтування»).

Наведемо приклади таких завдань з теми «Площа фігури».

1. Завдання закритого типу з вибором правильної відповіді з кількох запропонованих.

► Найбільша площа у прямокутника зі сторонами...

А 4 см і 7 см Б 6 см і 3 см В 2 дм і 4 дм Г 2 см і 9 см

2. Завдання на встановлення правильної послідовності.

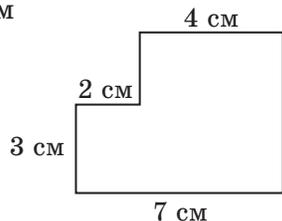
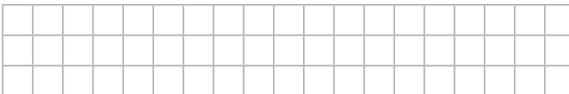
► Розташуй одиниці площі в порядку зростання:

4 га; 4 см²; 4 дм²; 4 м²; 4 км².

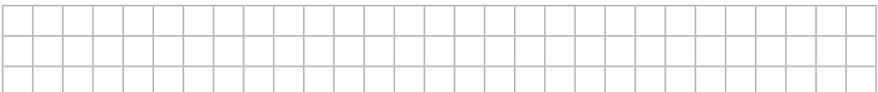
Відповідь: _____

3. Завдання відкритого типу з вільним викладом відповіді.

► Обчисли площу фігури.



► Розрахуй площу дошки для об’яв, щоб на ній вільно розташувався аркуш формату А4.



■ Про компетентнісно орієнтовані завдання

Зважаючи на мету початкової освіти, пов’язану з формуванням в учнів компетентностей, значний розвивальний потенціал мають контекстні (практично зорієнтовані)

завдання, які є показовими щодо такої якості. Нині в освіті такі завдання відносять до *компетентнісно орієнтованих*.

Компетентнісно орієнтовані завдання мають практичну зорієнтованість; за структурою вони комплексні; у них використано інформацію, що виходить за межі однієї теми; у ході їх виконання залучається життєвий досвід дитини; вони діяльнісні по суті.

Відповідно до компонентів навчальної діяльності виділимо такі суттєві ознаки компетентнісно орієнтованих завдань:

- мотивують учнів до свідомої діяльності в умовах, які моделюють реальну ситуацію;
- інтегрують зміст кількох взаємопов'язаних питань із різних дидактичних ліній навчального предмета чи освітніх галузей;
- передбачають застосування проблемно-пошукових методів навчання;
- мають варіативність розв'язків;
- сприяють розумінню учнями практичної значущості навчання.

Особливу роль компетентнісно орієнтовані завдання відіграють у формуванні в учнів уміння вчитися, оскільки в процесі їх виконання у дітей розвивається низка загальнонавчальних умінь: сприймати та визначати мету діяльності; організовувати свою діяльність; добирати й застосовувати потрібні знання і вміння; результативно міркувати й працювати з інформацією; використовувати здобутий досвід в новому контексті; усвідомлювати, аналізувати, оцінювати, коригувати результати своєї діяльності.

У межах уроку компетентнісно орієнтовані завдання сприяють реалізації дидактичних цілей, пов'язаних із формуванням в учнів як предметних, так і ключових компетентностей. Цей аспект забезпечує така організація діяльності:

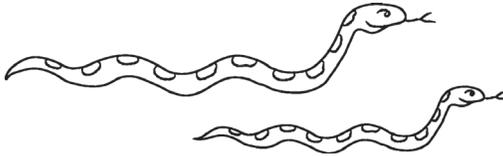
- застосування під час виконання завдань засвоєних знань і вмінь;
- використання в ході виконання завдань знань і вмінь із інших освітніх галузей;
- стимулювання розвитку в учнів загальнонавчальних умінь.

Викладене вище свідчить про те, що компетентнісно орієнтовані завдання відповідають найвищому рівню засвоєння навчального матеріалу — застосування навчального досвіду в змінених умовах. У зв'язку із цим їх доцільно пропонувати учням на завершальному етапі вивчення теми (у межах одного уроку чи кількох взаємопов'язаних уроків) або на етапі контролю навчальних досягнень. Таким чином компетентнісно орієнтовані завдання можуть виконувати відповідно формувальну, узагальнювальну та контролювальну функції.

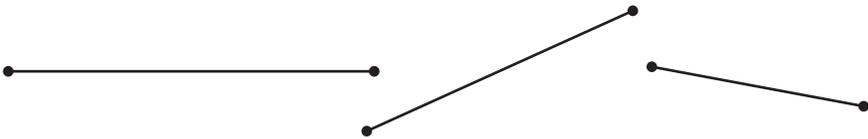
Покажемо, як ввести компетентнісно орієнтовані завдання в систему уроку математики на прикладі теми «Вимірювання довжин відрізків», що вивчається в 1 класі.

1. Підготовчі завдання до сприймання нового способу дії.

- ▶ Поміркуй, чи можемо напевно сказати, яка змійка довша. Що допоможе це перевірити?

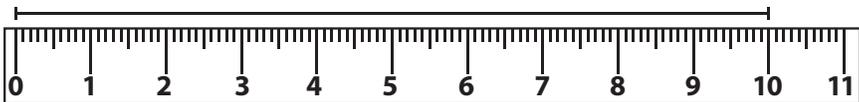


- ▶ Виміряй довжини відрізків за допомогою моделі сантиметра.



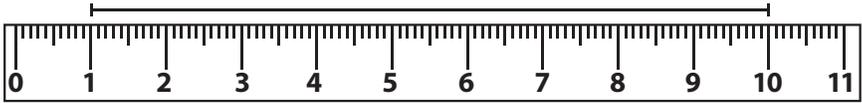
2. Засвоєння способу дії шляхом демонстрування вчителем зразка.

- ▶ Досліди лінійку. За допомогою моделі сантиметра визнач, який завдовжки відрізок між сусідніми довгими поділками. Розглянь, як вимірювати довжину відрізка. Виміряй довжину якогось предмета з пеналу.

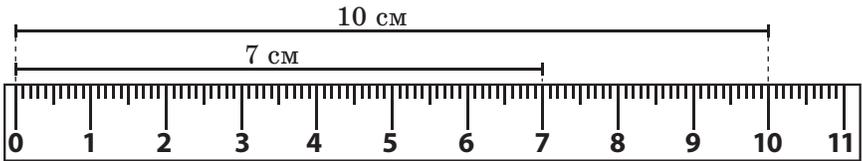


3. Відтворення способу дії і використання його за зразком.

- Розглянь, як учень приклав лінійку до відрізка. У чому його помилка?



- Перевір, чи правильно визначено довжини відрізків.



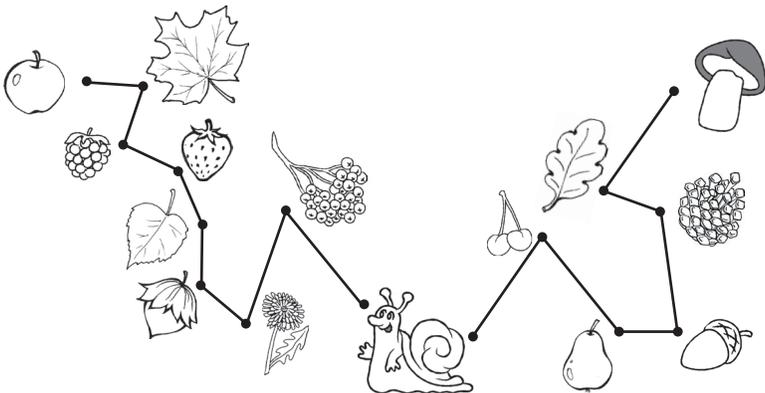
4. Повторення способу дії у схожій ситуації.

- Вимірй довжини відрізків. Який відрізок найдовший; найкоротший? Доповни речення: «... відрізок довший за ..., але коротший за ...»; «... відрізок коротший за ..., але довший за ...»



5. Використання способу дії в новій ситуації.

- Равлик вирушив у мандрівку. Вимірй зазначені шляхи. Якою доріжкою порадиш равликові рухатися, щоб він менше втомився?



Зауважимо, що завдання дібрані до кожного етапу відповідно до рівня засвоєння — від упізнавання до обґрунтування. Завершальне завдання уроку — компетентнісно орієнтоване. Його структура, як і будь-яких інших завдань, містить текст умови з достатньою інформацією та формулювання вимоги. Особливість полягає в тому, що від учня вимагається не лише відтворити знання чи застосувати засвоєний спосіб дії, а й певним чином організувати свою діяльність для пошуку розв'язку. Розглянемо, як урахувати таку особливість для інших компетентнісно зорієнтованих завдань. Це може бути таке.

1. Виокремлення потрібних даних із-поміж кількох введених в умову.

- ▶ Учні придбали в кіоску різні товари. Назви найдешевшу та найдорожчу покупки. З якими предметами слід поводитися дуже обережно?



2. Доповнення умови задачі даними, які впливають із описаної ситуації.

- ▶ Собаки Білка і Стрілка побували в космосі раніше за людину. Їхній політ тривав 25 годин. На скільки годин більше доби були в польоті собаки-космонавти?

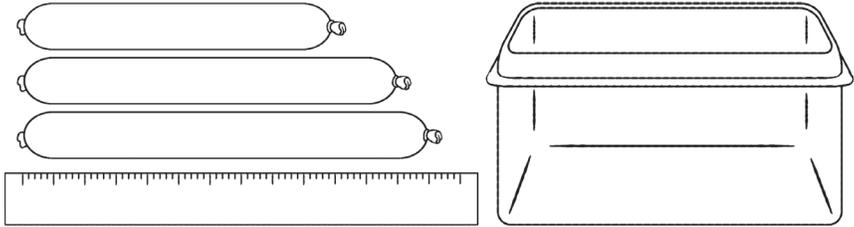


- ▶ Тварина лінивцеві спить 14 годин на добу. Скільки годин за добу ліновець веде активний спосіб життя?



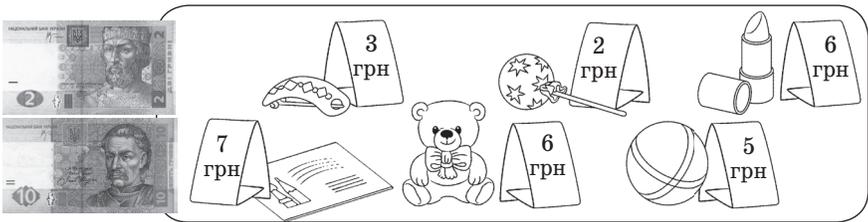
3. Обґрунтування різних варіантів правильних відповідей.

- ▶ Мама дає доньці до школи сніданок у харчовій скриньці. Її довжина 1 дм 2 см. Які сосиски вмістяться у скриньці?



4. Пояснення неочевидності відповіді тощо.

- ▶ У Галинки є 12 гривень. Які товари може купити дівчинка?



Про квести і навчальні проєкти

Ураховуючи інтерес сучасних дітей до різноманітних інтерактивних занять, на завершальному етапі вивчення логічно завершеного блоку навчального матеріалу практикуються *квести* (аналогі рольової гри) і *навчальні проєкти*. Ці форми організації навчальної діяльності учнів володіють значним пізнавальним і розвивальним потенціалом. Наближення таких форм активності до конкретної навчальної ситуації забезпечує система завдань, які подаються в нетипових формулюваннях: вони ніби залучають дітей до життєвої справи, не пов'язаної безпосередньо зі звичним навчанням.

Основна мета квестів і навчальних проєктів — залучення дітей до переосмислення свого навчального досвіду, доповнення його необхідними компонентами, використання в змінених навчальних умовах.

Наведемо приклад завдання-квесту.

Дізнайся, як сім'я Петренків провела вихідний день.

1. Андрійко, його сестричка Олеся, мама й тато вирішили вихідного дня відвідати цікаві місця у своєму місті. Спочатку вирушили до музею. З'ясуй за вартістю квитків, який музей відвідала сім'я Петренків, якщо за вхідні квитки для дорослих заплатили по 60 грн, а для дітей — по 50 грн.
 - 1) Музей історії Києва — 150 грн за всі квитки.
 - 2) Музей авіації — 200 грн за всі квитки.
 - 3) Музей книги і друкарства — 60 грн за всі квитки.
 - 4) Музей води — 220 грн за всі квитки.
2. Після екскурсії родина сіла на трамвай і поїхала до кінотеатру. Трамвай рухався зі швидкістю 30 км/год і доїхав до кінотеатру за 40 хв. При цьому на кожній із 5 проміжних зупинок трамвай стояв по 2 хв. Визнач відстань від музею до кінотеатру.
3. З'ясуй, скільки грошей витратила сім'я на квитки до кінотеатру, якщо квиток для дорослого коштував 85 грн, а для дитини — удвічі менше.
4. Батьки виділили дітям на кишенькові витрати п'яту частину вартості всіх придбаних за день квитків. З'ясуй, скільки грошей одержала на кишенькові витрати кожна дитина, якщо брат із сестрою домовилися виділені батьками кошти поділити порівну.



Музей води

Щодо навчальних проєктів, то їх вважають найефективнішим засобом розвитку і виявлення компетентності учнів. Хоча в класифікації навчальних проєктів зазначений монопредметний вид такої форми діяльності, у практиці початкового навчання найпоширенішими є міжпредметні проєкти, які мають більший потенціал для інтегрування навчального досвіду учнів.

Спільними для навчальних квестів і проєктів є такі ознаки:

- використання матеріалу з різних змістових ліній освітньої програми;
- опис знайомої дітям життєвої ситуації;
- необхідність аналізу умови й пошуку деяких потрібних для розв'язування даних;
- спонукання до самостійного прийняття практично виваженого рішення.

Такі характеристики дозволяють з'ясувати, чи може дитина під час виконання завдань застосувати не лише досвід діяльності, сформований у межах предмета, а й загальнопредметні уміння. Зазначене дає підставу вважати, що уведення у процес навчання компетентісно орієнтованих завдань сприятиме виявленню сформованості предметної та ключових компетентностей на рівні, відповідному вимогам циклу навчання у Державному стандарті.

■ Про тести навчальних досягнень

В умовах масової початкової школи доцільним і усталеним є *груповий контроль* навчальних досягнень учнів. Таку назву ця форма оцінювання одержала у зв'язку з охопленням спільними для всіх контрольними інструментами (матеріалами, завданнями) цілої групи дітей, найчастіше — усього класу. Незважаючи на те, що діти отримують однакові завдання, під час аналізу їх виконання з'ясовується рівень навчальних досягнень кожного учня окремо, так само окремо стосовно кожної дитини приймається рішення про коригування та планування її подальшого навчального поступу. Така форма контролю організовується для підсумкового тематичного діагностування результатів навчання переважно в письмовому вигляді. Про укладання таких робіт окремо зазначимо в наступному розділі, а наразі зупинимось на менш поширеному методі контролю — тестовій роботі (дидактичному тесті). Таку роботу ще називають *тестом навчальних досягнень*.

Тест навчальних досягнень — це стандартизована методика перевірки результатів учіння, яка дозволяє достатньо точно за мінімальних витрат часу одержати загальну картину успішності учня, класу, школи; зібрати дані про стан системи початкової освіти в цілому, про її якість.

Підсумкові тестові роботи використовуються на етапі перевірки засвоєних знань, умінь і навичок з метою забезпечення об'єктивного оцінювання результатів за певний період навчання (на кінець вивчення теми, розділу, курсу), а також коригування ходу учіння школярів. Такі роботи застосовують не лише для тематичного контролю навчальних досягнень учнів, а й для державної підсумкової атестації.

Важливим є зауваження польського дидакта Ч. Куписевича щодо відмінності дидактичного тесту від традиційної перевіркової письмової роботи: «вміщені до дидактичного тесту запитання є запитаннями замкненими, такими що обмежують свободу відповіді учня, вони полягають або в доповненні наявних у тексті пропусків, або у виборі правильної відповіді серед кількох неповних чи помилкових» [34, с. 31]. Ми цілком поділяємо такий коментар, оскільки, по-перше, наявність у тестових завданнях варіантів відповідей обмежують дитину наданими рамками; по-друге, такий формат завдань неприйнятний для застосування творчого або варіативного підходу до їх виконання.

Провідна функція дидактичного тесту, як і будь-якої іншої підсумкової роботи, полягає у встановленні зв'язків між запроєктованими, реалізованими й досягнутими результатами, які визначають освітні програми і Державний стандарт. Це робота, якою завершується певний етап навчання, тому в основу відбору змісту навчального матеріалу для побудови тесту покладають вимоги щодо реалізації змістових ліній освітніх програм, а складність завдань відповідає рівню засвоєння, згідно з яким визначені очікувані та обов'язкові результати навчання.

Під час розроблення тематичної роботи у вигляді дидактичного тесту дотримуються низки специфічних вимог

до структури, змісту, оброблення її результатів. Технологія створення такої роботи передбачає:

- визначення об'єктів оцінювання;
- конкретизацію навчальних цілей;
- складання таблиці-матриці з відображенням тематичної репрезентативності тесту;
- конструювання тестових завдань із варіантами відповідей у закритих тестах, характеристик відповідей у відкритих;
- побудову композиції тесту в цілому; визначення форми фіксування відповідей;
- розроблення інструкції для учня;
- обґрунтування програми оцінювання результатів роботи, побудову шкали оцінювання.

До дидактичних тестів, як і до інших вимірників, висувається низка вимог. Найсуттєвішими характеристиками тестів для підсумкового контролю навчальних досягнень учнів є такі.

1. Валідність — відповідність перевірного матеріалу цілям контролю. У зв'язку з цим провідною метою підсумкової роботи є забезпечення об'єктивного оцінювання освітніх результатів на завершенні етапу вивчення теми або навчання.

2. Надійність — стійкість результатів тестування при багаторазовому використанні контрольного матеріалу, їх незалежність від випадкових факторів. У підсумкові роботи включають завдання, які адекватно відображають вимоги чинних нормативів до рівня навчальних досягнень учнів.

3. Репрезентативність — властивість вибіркової сукупності репрезентувати параметри основної сукупності, значимі з точки зору завдань дослідження. Контрольний матеріал тестів відповідає вимогам освітньої програми стосовно рівня засвоєння очікуваних результатів.

4. Стандартизованість — уніфікована процедура проведення і підведення підсумку тестування. Учні забезпечуються рівними умовами контролю; тестова оцінка має бути однозначною і відтворюваною, не повинна піддаватися зовнішньому впливу [33].

Складниками дидактичного тесту є: тестові завдання (тестовий зошит для учня); процедура проведення (тестування); обробка результатів. Тестовий зошит складається із системи завдань певного предметного змісту, специфічного типу й форми, впорядкованих у міру зростання складності та в кількості, обмеженій визначеним часовим проміжком.

Згідно з типологією тестів за рівнями засвоєння знань В. П. Беспалька до підсумкової роботи необхідно вміщувати тестові завдання різних рівнів.

Тестовими завданнями *першого рівня* передбачається ідентифікація елементів навчального матеріалу, що контролюється. У них визначено мету, ситуацію і дії для виконання учнем, який повинен прийняти рішення про відповідність таких компонентів структури завдання. Його показниками є вміння впізнати, розрізнити окремі об'єкти вивчення, подані в готовому вигляді, а саме: окремі поняття, їхні ознаки, дії, правила, формули, моделі, а також окремі об'єкти навколишньої дійсності. До ознак рівня належить також уміння виконати найпростіші операції за зразком.

Завданнями *другого рівня* передбачені репродуктивні дії учнів у ході виконання. Це типові завдання, що вимагають точного або близького відтворення засвоєної навчальної інформації. Репродуктивна діяльність відбувається шляхом виконання способу дії за зразком, алгоритмом або правилом. Показники цього рівня — уміння описати вивчені об'єкти, назвати їх спільні та відмінні ознаки, властивості, сформулювати правила, закони і залежності, використовувати предметну термінологію; виконати завдання за зразком у типовій ситуації.

У завданнях *третього рівня* задається мета, але не уточнюється ситуація, у якій вона може досягатися. Їх суттєвою ознакою є уміння застосувати здобуті знання у практичній діяльності. Продуктивна діяльність учня здійснюється на основі перетворення раніше засвоєних знань у відомі способи діяльності.

Тестовими завданнями *четвертого рівня* передбачається творчий підхід до його виконання. Їх характерні властивості — упевнене (вільне) володіння навчальним матеріалом;

уміння комбінувати засвоєні елементи навчальної інформації і способи діяльності для одержання чогось нового, для розв'язування творчих задач, проблем; уміння обрати із кількох відомих алгоритмів необхідний для виконання конкретного творчого завдання.

Контроль навчальних досягнень на засадах компетентнісного підходу передбачає оцінювання досвіду творчої діяльності молодшого школяра, його ціннісні ставлення. У початковій школі контролю підлягають результати творчої діяльності — портфоліо учня, виконаний індивідуальний або груповий навчальний проєкт, колективна творча справа тощо. У такому разі під час оцінювання найприйнятнішим для початкової школи буде вербальне взаємооцінювання та самооцінювання. Для їх реалізації учні та вчитель спільно виробляють критерії, в яких визначальною є здатність учня застосовувати здобуті знання й вміння в різних життєвих ситуаціях.

■ Про учнівські портфоліо

Найбільш ефективною формою контролю й оцінювання, зорієнтовану на продукт навчання, нині вважають *портфоліо*. Поняття «портфоліо» запозичено в освіту з галузі бізнесу. Воно означає перелік (коротке портфоліо) або збірку (розгорнуте портфоліо) виконаних робіт і напрацювань певної особи або компанії.

Учніське портфоліо — це колекція робіт, яка демонструє індивідуальне зростання учня, його досягнення в освітньому процесі за певний період навчання.

Це форма організації продуктів навчально-пізнавальної діяльності школяра, а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел, призначених для аналізу, кількісної і якісної оцінки рівня досягнень конкретного учня й подальшої корекції навчання.

На відміну від звичних засобів контролю результатів навчання, портфоліо містить об'єктивніші дані, які показують різнобічну діяльність учня: його участь у гуртковій

роботи, у суспільно-корисних справах, в олімпіадах, навчальних проєктах. Такий зміст портфоліо дозволяє школяреві не лише самоствердитись у колективі ровесників, а й усвідомити свої можливості, визначити пріоритети, спланувати подальше навчання.

Основними характеристиками учнівських портфоліо є такі: відображають освітні результати учнів відповідно до нормативних документів; зосереджені як на освітньому процесі, так і на сформованих компетенціях; засвідчують володіння різними способами діяльності; містять роботи, які демонструють використання різноманітних методів і прийомів навчання; включають зразки робіт і зафіксовані результати оцінювання цих робіт самим учнем, учителем, батьками.

Особливе значення у характеристиці портфоліо має його властивість відображати динаміку розвитку особистості учня по відношенню до виявлених результатів; його ставлення до навчання; результати самореалізації; особливості загальної культури, властивості інтелекту; індивідуальні можливості, здатності й інтереси; рівень рефлексії і самооцінювання власної діяльності. Це дозволяє реалізувати ідею компетентісно спрямованого навчання, оскільки в процесі створення портфоліо стимулюється суб'єктна активність молодшого школяра.

Сутнісними ознаками учнівських портфоліо є такі:

- відображають освітні результати учнів відповідно до нормативних документів;
- зосереджені як на освітньому процесі, так і на сформованих компетентностях;
- містять роботи, які демонструють використання різноманітних методів і прийомів навчання;
- включають роботи учнів і зафіксовані результати їх оцінювання самим школярем, учителем, батьками.

Учніське портфоліо використовується для доповнення результатів традиційних форм контролю й оцінювання навчальних досягнень, оскільки містить об'єктивні дані, які засвідчують різнобічну діяльність учня — його участь у гуртковій роботі, у суспільно-корисних справах, в олімпіадах, навчальних проєктах.

Учнівські портфоліо особливо актуальні з огляду на те, що учня визнано головним учасником освітнього процесу. Хоча цю форму контролю найчастіше застосовують в основній і профільній школах, проте, зважаючи на необхідність реалізації ідеї наступності в навчанні, виникає потреба ознайомити зі способами укладання портфоліо й молодших школярів.

Педагогічні цілі створення портфоліо у початковій школі можуть бути такими:

- стимулювати навчально-пізнавальну активність учня;
- формувати у нього мотивацію учіння;
- заохочувати до самостійної пізнавальної творчої діяльності;
- розширювати можливості навчання і самонавчання;
- виробляти навички самоконтролю й самооцінювання;
- формувати вміння учитися (ставити мету, планувати й організувати власну діяльність);
- виховувати відповідальність, обов'язковість, охайність у роботі, впевненість у власних можливостях;
- здійснювати соціалізацію учня.

Залежно від мети створення портфоліо бувають різних видів: портфоліо-власність, портфоліо-звіт, портфоліо презентації тощо.

За змістом прийнятними для початкової школи є такі види учнівських портфоліо.

► *Портфоліо досягнень.* Спрямоване на підвищення власної значущості учня і відзначення його успіхів. Передбачає колекцію матеріалів, яка відображає рівень володіння учнем знаннями й уміннями з певного предмета, досвід творчої і соціальної діяльності. Укладається із грамот та інших відзнак за навчальні досягнення, дипломів за участь у культурно-масових заходах, подяк, медалей, сертифікатів участі в олімпіадах та конкурсах тощо.

► *Портфоліо розвитку.* Розкриває динаміку особистісного розвитку учня, допомагає простежити результативність його діяльності в кількісному і якісному вимірах. Містить матеріали, які відображають прогрес школяра в освітньому процесі. Це достовірне ілюстрування успіхів і проблем,

необхідне для постановки педагогічної мети щодо індивідуального просування школяра в подальшому навчанні. До портфоліо добираються самостійні роботи для формувального оцінювання, тематичні й творчі роботи учня (перекази, твори, малюнки, поробки тощо), які демонструють зміни в розвитку протягом визначеного терміну (місяця, семестру, навчального року, всього навчання у початковій школі).

► *Портфоліо теми.* Показує роботу учня у процесі вивчення певної теми, отже, його зміст безпосередньо залежить від конкретних цілей вивчення предмета. До портфоліо вносяться завдання за темою, виконані учнем в урочний та позаурочний час; завдання, які виконані самостійно поза освітньою програмою (наприклад, підвищеної складності); виготовлені учнем наочні посібники за темою; копії текстів, дібраних і прочитаних учнем у процесі вивчення теми; роботи з інших предметів, у яких учень зміг застосувати набуті знання й вміння з цієї теми, описи практичних ситуацій; матеріали тематичної перевірки навчальних досягнень; оцінки за кожну виконану роботу; листки самоконтролю з описом того, що учень не розуміє із цієї теми; висновки, зроблені під час контролю з боку батьків.

► *Портфоліо проєктної діяльності.* Демонструє мету, хід і результат розв'язання проблеми під час роботи над навчальним проєктом. Складається з візитної картки проєкту із зазначенням творчої теми, задуму, мети; листка планування проєкту; критеріїв оцінювання проєктної діяльності; дібраних матеріалів за проблемою; матеріалів презентації результату [33].

Отже, учнівські портфоліо будь-якого виду є одночасно формою, процесом організації і технологією роботи учня з продуктами його пізнавальної, творчої, дослідницької і проєктної діяльності, призначеними для публічного показу, аналізу, оцінювання, розвитку рефлексії, усвідомлення результатів власної роботи.

Учнівські портфоліо не мають сталої, остаточно визначеної структури. У першу чергу вона залежить від мети створення. Оскільки ми розглядаємо портфоліо як форму контролю й оцінювання індивідуальних досягнень молодших

школярів, то провідною метою буде простежити динаміку розвитку учня в освітньому процесі та його результативність. Отже, структура портфоліо може складатися з таких розділів: «Мій портрет» (самопрезентація); «Скарбничка» (інформація); «Творчий доробок» (робочі матеріали); «Досягнення» (матеріали, які демонструють успіхи учня).

Перший розділ «Мій портрет» містить інформацію про автора портфоліо, його ставлення до навчання і до себе самого. Може включати рубрики: «Моя сім'я», «Мої друзі», «Світ моїх захоплень», «Мій клас» тощо. До розділу можна віднести анкети, фотографії, малюнки, «асоціативні павутинки», есе тощо.

До «Скарбнички» входять готові матеріали інших авторів, дібрані учнем самостійно й використані під час створення портфоліо: інформаційні довідки, художні або публіцистичні тексти, пам'ятки, схеми, вирізки з журналів, статті з інтернету, ілюстрації, ксерокопії документів, статистичні дані тощо. Одна частина дібраної інформації може використовуватись у роботі, інша — перейти до «архіву».

Розділ «Творчий доробок» укладається з матеріалів, безпосередньо пов'язаних із призначенням портфоліо й створених учнем особисто. Це його творче надбання: плани, щоденники спостережень, описи дослідів, самостійно створені таблиці чи діаграми, результати тематичних і підсумкових контрольних робіт або самі роботи, малюнки, авторські твори, буклети тощо. Матеріали цього розділу доповнюються стислим коментарем про процес і мету його створення й позначаються датою заповнення.

До розділу «Досягнення» учень вміщує матеріали, які відображають найвагоміші результати його праці, підтверджують успіхи.

Отже, великі блоки матеріалів об'єднуються в розділи; у межах кожного розділу виділяються рубрики. Кількість розділів і рубрик, а також їх тематика можуть бути різними й обираються у кожному окремому випадку.

У початковій школі структуру портфоліо допомагає визначати вчитель; це не стільки пов'язано з недостатнім досвідом молодшого школяра, як із необхідністю одержати

необхідну для роботи педагога інформацію. Учитель виконує роль координатора — він зорієнтовує учня на такий зміст, що якнайкраще відобразить рівень його інтелектуального, комунікативного, творчого розвитку, а також володіння різноманітними способами діяльності під час створення освітнього продукту.

У зв'язку із цим до започаткування портфоліо педагог з'ясовує:

- чи придатний певний етап процесу навчання для роботи з такою формою контролю;
- якими мають бути вимоги до портфоліо, щоб на основі його матеріалів визначити прогрес учня у навчанні;
- чи є можливість і бажання додатково витратити час на консультації для кожного учня, давати коментарі щодо його роботи;
- які матеріали з даного курсу будуть обов'язковими в портфоліо, а які — учень обиратиме сам;
- яких умінь, необхідних для організації портфоліо, бракує в учнів, як компенсувати цей брак;
- скільки часу необхідно витратити для роботи на кожному етапі організації портфоліо;
- які критерії запропонувати учням для успішного виконання роботи та її презентації;
- коли і в який спосіб буде відбуватися презентація портфоліо;
- яким буде подальше використання учнівських робіт.

Учніське портфоліо є власністю учня, тому він бере безпосередню участь у прийнятті рішення про його зміст і переміщення матеріалів з одного розділу в інший. Оскільки це важливий мотиваційний чинник навчання, то за будь-якої структури він організується таким чином, щоб школяр найповніше продемонстрував свій прогрес.

Організація роботи над укладанням портфоліо здійснюється за такою схемою.

1. Мотивація до створення портфоліо.
2. Визначення мети створення портфоліо і його виду.
3. Планування змісту портфоліо, формулювання назв розділів.

4. Визначення обов'язкової частини портфоліо відповідно до його мети.
5. Вироблення критеріїв оцінювання портфоліо.
6. Визначення способу презентації доробку.
7. Виконання роботи.
8. Публічна презентація портфоліо, оцінювання.

Важливо, щоб у процесі організації портфоліо учень навчався самостійно відбирати необхідні матеріали, вносити їх до відповідних розділів. Він повинен докласти зусилля, оскільки більшу педагогічну вартість має осмислення школярем своїх досягнень.

Це саме стосується й оцінювання самого портфоліо. Воно передбачає аналіз та оцінювання процесу й характеру роботи над доробком за визначеними спільно в класі критеріями. Оцінюванню можуть підлягати окремі рубрики, всі розділи, остаточний варіант портфоліо, його презентація. Критерії оцінювання мають бути відомі учню, узгоджені з ним.

Отже, портфоліо як форма контролю й оцінювання досягнень учнів впливає на освітній процес: портфоліо не лише адекватно відображає реальні досягнення дитини, а й водночас забезпечує підвищення якості навчання. Педагогічна цінність такої форми полягає в особливих можливостях забезпечити активність, емоційність, цілеспрямованість і відповідальність учнів у навчальній діяльності; створити сприятливі умови для осмислення ними мотивів, цілей і прийомів навчання; розширити й поглибити сферу застосування навчального досвіду. Представлені вимоги до організації учнівського портфоліо дозволять удосконалити процес контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів.

■ Про моніторинг навчальних досягнень

Особливою формою контролю й оцінювання результатів навчання є *моніторинг навчальних досягнень* учнів. Практика дослідження якості початкової освіти в нашій країні переважно спиралася на збір адміністраціями закладів освіти або органами управління освітою статистичних даних про рівні виконання учнями підсумкових робіт, рідше — на дані моніторингів результатів навчання учнів

з окремих предметів. Зібрану інформацію здебільшого подавали в кількісному вимірі, що не дозволяло здійснити об'єктивний аналіз якісних показників навчальних досягнень учнів на різних етапах навчання, з'ясувати позитивні та негативні чинники впливу на них, скоригувати педагогічні дії щодо їх поліпшення.

Функції моніторингу як однієї з форм педагогічного супроводу полягають у системному відстеженні якості освітнього процесу та його результатів.

Перелік і зміст цих функцій — інформування, діагностування, контролю, зворотного зв'язку, коригування, прогнозування — дозволяє передбачити, що моніторинг якості навчальних досягнень молодших школярів може забезпечити не лише одержання достовірної інформації про їх рівень, а й можливості для з'ясування стану реалізації цілей початкової освіти, у тому числі спрямованих на особистісний розвиток учнів; визначити об'єкти, які потрібно коригувати й удосконалювати.

Освітні системи різних країн регулярно долучаються до міжнародних порівняльних досліджень (моніторинрів) якості освіти за міжнародними програмами та проектами, як-от: Program for International Student Assessment (PISA), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), International Assessment of Educational Progress (IAEP), Second Information Technology in Education Study (SITES), Civic Education (CIVICS). Метою цих заходів визначено, зокрема, отримання об'єктивної інформації про наявний стан системи освіти, а також прогнозування її розвитку. Проте в початковій школі нашої країни подібне дослідження проводилось лише раз і торкалося вивчення рівня засвоєння учнями 4-х класів математики й природознавства (TIMSS-2007). Водночас аналіз результатів цього моніторингу дозволив зробити деякі важливі висновки, які були надалі враховані під час оновлення нормативної бази початкової освіти та її реалізації в освітньому процесі.

На старті упровадження Концепції НУШ в Україні було проведено загальнодержавне моніторингове дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів 2017 року». Його метою стало з'ясування стану навчальних досягнень випускників початкової школи напередодні впровадження Концепції НУШ та відстеження в майбутньому змін, що матимуть місце за результатами її реалізації.

Під час побудови програми моніторингу були обрані найбільш показові характеристики, сформованість яких значною мірою забезпечує спроможність учня засвоювати зміст різних навчальних дисциплін, а саме: ключові компетентності — спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами й математична компетентність. Спілкування державною мовою у моніторингу було потрактовано як «здатність учня (учениці) спілкуватися з людьми різного віку і статусу, розуміти й відтворювати сприйняту на слух і прочитану інформацію, змістовно й грамотно висловлювати свої думки в усній і письмовій формах, вільно володіти мовою для розв'язання життєвих завдань і проблем; математична компетентність — як здатність учня (учениці) застосовувати до розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач досвід математичної діяльності, заснований на математичних знаннях, уміннях і навичках; розпізнавати проблемні ситуації, які можна розв'язати математичними методами; створювати математичні моделі процесів навколишнього світу із застосуванням математичних методів; логічно міркувати; усвідомлювати важливість математики для пізнання навколишнього світу» [35].

Моніторинг якості початкової освіти в межах цього дослідження розглядався як виявлення рівня досягнення учнями результатів, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти (2011 р.); залежності рівня навчальних досягнень учнів від характеристик навчального й позанавчального середовища. Виявлення рівня навчальних досягнень учасників дослідження здійснювалося за

допомогою предметних тестів із читання й математики. Додатковим джерелом інформації про якість початкової загальної освіти стала інформація про контекст навчання (навчальне в межах школи й позанавчальне середовища). Ця інформація збиралася шляхом опитування з використанням анкет для учнів та вчителів [35].

Результати моніторингу були оприлюднені на сайті головного його організатора і виконавця — Українського центру оцінювання якості освіти. Важливим наслідком моніторингу для педагогічної теорії, зокрема сфери контроль-но-оцінювальної діяльності, вважаємо встановлення взаємозв'язків між визначеними нормативними документами ймовірними результатами навчання і технологічними можливостями щодо їх вимірювання, відображеними в специфікації тестів. Найсуттєвішими для практики початкової освіти, на нашу думку, є реалізовані в цьому дослідженні дидактико-методичні підходи до розроблення інструментарію вимірювання результатів навчання, технологія укладання його в систему, що являє собою тест досягнень. Це, зокрема, структура тесту; його довжина; формати завдань і їх кількісний розподіл за типами; опис змістового наповнення секцій з читання і математики; когнітивні характеристики тестових завдань; психометричні характеристики тесту тощо. Усі ці аспекти мають яскраво виражене практичне значення і можуть бути використані під час укладання підсумкових діагностувальних робіт, особливо — державної підсумкової атестації.

Отже, навіть незначний досвід участі українських педагогів і школярів у міжнародному та загальнодержавному моніторингах став поштовхом для прогресивних змін у змісті освіти та його реалізації в практиці початкової освіти.

Поєднання в контроль-но-оцінювальній діяльності учасників освітнього процесу різних форм, методів і засобів дозволить точніше виявити динаміку розвитку молодшого школяра, сприятиме підвищенню мотивації та інтересу учнів до навчання, збагатить практику діяльності вчителя, позитивно вплине на якість освітніх послуг.

Список використаних у розділі джерел

1. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Я. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. — (Серія «Педагогічні науки»). — 2011. — Вип. 1.33. — С. 9–15.
2. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу : колект. монографія / О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, Т. М. Байбара, О. В. Вашуленко, Н. С. Коваль, О. В. Онопрієнко, К. І. Пономарьова, О. Ю. Прищепка. — Київ, 2012. — 192 с.
3. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. — Київ, 2001. — 516 с.
4. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. — М., 1989. — 336 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для вищ. навч. закл. / О. Я. Савченко. — Київ, 2012. — 504 с.
6. Про зміст загальної середньої освіти : науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. — Київ, 2015. — 118 с.
7. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. — Київ, 2008. — 406 с.
8. Державний стандарт початкової загальної освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 13.09.2021).
9. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи / О. Савченко // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2018. — Т. 19, № 2. — С. 4–10.
10. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. — М., 2006. — 816 с.
11. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников : экспериментально-педагогическое исследование / Ш. А. Амонашвили. — М., 1984. — 296 с.
12. Black P. Assessment For Learning: Putting it into Practice / P. Black, C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam. — Maidenhead, 2003. — 135 p.
13. Wiggins Grant P. Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance. — Jossey-Bass Publishers, 1998. — 361 p.

14. Онопрієнко О. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення / О. В. Онопрієнко // Український педагогічний журнал. — 2016. — № 4. — С. 36–42.
15. Барановська О. В. Контроль та перевірка навчальних досягнень учнів / О. В. Барановська // Енциклопедія освіти : Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. — Київ, 2008. — С. 417–418.
16. Зайченко О. І. Контроль / О. І. Зайченко // Енциклопедія освіти : Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. — Київ, 2008. — С. 415–417.
17. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. — Київ, 2005. — 264 с.
18. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — Київ, 1997. — 376 с.
19. Онопрієнко О. В. Технологія конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого циклу початкової освіти / О. В. Онопрієнко // Український педагогічний журнал. — 2019. — № 1. — С. 77–85.
20. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В. П. Беспалько. — Воронеж, 1977. — 304 с.
21. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals / B. S. Bloom. — New York: Longman, 1956. — 128 p.
22. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : монографія / Н. М. Бібік. — Київ, 1998. — 198 с.
23. Строкач Л. М. Формування мотивів досягнення молодших школярів / Л. М. Строкач // Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : монографія / за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. — Київ, 2014. — С. 75–101.
24. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. — Київ, 2009. — 41 с.
25. Локшина О. І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації / О. І. Локшина // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика

- реалізації : матер. методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч.1. — Київ, 2014. — С. 51–59.
26. Калашникова Л. В. Психолого-педагогічні умови формування просоціальної поведінки у дітей молодшого шкільного віку / Л. В. Калашникова // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. — (Серія «Педагогічні науки»). — 2012. — Вип. 107 (1). — С. 208–214.
27. Макарова Л. Л. Характеристики уваги молодших школярів як фактор розбіжностей у рівнях їх навчальної успішності / Л. Л. Макарова, Н. М. Гойденко // Науковий вісник Херсонського державного університету. — (Серія «Психологічні науки»). — 2016. — Вип. 3, т. 2. — С. 61–67.
28. Шлейхер Андреас. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / Андреас Шлейхер ; пер. з англ. — Львів, 2018. — 296 с.
29. Савченко О. Формування у молодших школярів умінь самоконтролю і самооцінки / О. Савченко // Початкова школа. — 2015. — № 4. — С. 1–5.
30. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. — Київ, 2018. — 160 с.
31. Максименко В. П. Дидактика : курс лекцій / В. П. Максименко. — Хмельницький, 2013. — 222 с.
32. Кухар Л. О. Конструювання тестів. Курс лекцій / Л. О. Кухар, В. П. Сергієнко. — Луцьк, 2010. — 182 с.
33. Булах І. Є. Створюємо якісний тест : навч. посіб. / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. — Київ, 2006. — 160 с.
34. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. — М., 1986. — 368 с.
35. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. [Електронний ресурс] / Український центр оцінювання якості освіти. — Київ, 2018–2019. — Режим доступу: <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/> (дата звернення: 10.11.2021).

3.1. ЯКІ ВИМОГИ ДО РОЗРОБЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАРІЮ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

У початковій освіті впроваджується система контролю й оцінювання, побудована на сучасному уявленні про цей процес. Відтак навчальні досягнення учнів підлягають формульованню та підсумковому оцінюванню.

Помітна різниця між інноваційним і традиційним, звичним для багатьох учителів підходом до контролю й оцінювання, коли зафіксовані результати виконання учнями перевірних робіт зіставляють із чітко визначеними критеріями, рівнями й оцінками в балах, виявила проблеми перехідного періоду, зокрема такі: відсутність оформленої методики; брак методичних рекомендацій; відтерміновані процеси створення, апробації і «селекції» засобів контроль-но-оцінювальної діяльності нового типу.

Нині активно переймається зарубіжний досвід організації формульованого й підсумкового оцінювання, таким чином відбувається перехід від традиційного накопичувального контролю до оцінювання процесу засвоєння учнями змісту освіти. Щодо інновацій у сфері оцінювання засвоєння учнями змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу відзначимо *інтерактивний характер* цього процесу. Він виявляється в активному залученні учнів до здійснення самоконтролю та самооцінювання своїх досягнень, стимулюванні їх до одержання у навчанні кращих результатів. Отже, у визначенні змісту й можливого втілення інструментарію формульованого оцінювання, а також методики його використання необхідно врахувати потенціал для безпосередньої участі дітей у здійсненні оцінювання та зворотного зв'язку від них у цьому процесі. В освітніх системах Швейцарії, Франції, Данії, Італії, Великої Британії, Фінляндії, Сполучених Штатів Америки, Канади, Австралії та інших країн таке оцінювання вважають сприятливим для забезпечення високих навчальних досягнень та справедливим

у відзначенні докладених учнями зусиль [1]. Таким чином, акцентується увага на *мотиваційному* потенціалі та *стимульовальному* аспектах використовуваного в ході оцінювання інструментарію. До переваг формувального оцінювання, зокрема, відносять його вплив «на розвиток в учнів так потрібного в сучасних умовах уміння вчитися» [1, с. 226]. Ця думка спрямовує до ще одного орієнтиру для розроблення інструментарію оцінювання — забезпечення *чіткості формулювань, доступності для виконання учнями завдань без додаткових коментувань або допомоги вчителя, посиленості змісту*.

Спільною ознакою формувального оцінювання, що використовується в різних країнах, можна назвати акцентування уваги на важливості оцінювання для визначення індивідуальних освітніх потреб і відповідного планування освітнього процесу [2]. Це свідчить про 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 процесу навчання*.

Цікавий факт виявлений нами в Національних навчальних стандартах Сполучених Штатів Америки [3], 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 для конкретного учня. Проте як керівництво вказано орієнтири, що мають забезпечити основу для високих досягнень класу, а саме: «куди ти намагаєшся рухатися; де ти перебуваєш нині; як ти можеш дістатися мети?» [3]. Крім того, зазначається, що більшість учителів цілеспрямовано реалізують такі взаємопов'язані й взаємозалежні завдання на основі свого досвіду та педагогічної інтуїції. З такого підтвердженого зарубіжною практикою досвіду ми робимо висновок, що завдання для здійснення оцінювання навчальних результатів мають бути *індивідуально пристосованими*, а в умовах багаточисельного класу — *різномірними*.

Аналіз випробуваних практик і рекомендацій зі створення завдань для формувального оцінювання дозволив визначити прийнятними для використання настанови американських авторів Cathy Carroll і Mardi Gale. Результатом тривалого досвіду цих педагогів з упровадження формувального оцінювання стало узагальнення про те, що відповідні завдання мають:

- виходити за межі фактів або простого згадування, натомість заохочувати учнів думати;
- вимагати від учнів вирішувати, які знання вони повинні застосовувати;
- розв'язуватися кількома способами;
- давати можливість учням пояснити свої міркування та способи вирішення ситуації;
- активувати різні способи сприйняття інформації (наприклад, через використання текстів і малюнків);
- бути доступними й цікавими для учнів [4].

Такі поради виявилися слухними для розроблення нами дидактико-методичного супроводу формувального й підсумкового 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 вмінь за поданим еталоном або в стандартній навчальній ситуації. Це пояснюється передусім різними можливостями учнів і різним рівнем опанування змістом освіти. Водночас наведені положення цілком прийнятні для завдань, які можна пропонувати дітям на завершальному етапі вивчення теми чи розділу, коли для навчального матеріалу характерний певний рівень узагальнення, тобто він забезпечується вміннями вищого порядку.

Підтвердження нашим висновкам про доцільність включати до інструментарію оцінювання різнопланові завдання ми віднайшли в рекомендаціях на педагогічному

порталі Великої Британії ResourceEd*, де міститься чимало матеріалів з описом принципів і процедур формувального оцінювання, а також наявні рекомендації щодо його поєднання з оцінюванням підсумковим. Так, у публікаціях 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 за один раз, а це може завадити вчителю зробити висновки про наскрізні успіхи та недоліки дитини.

Контроль за якістю опанування учнями матеріалу повинен бути розтягненим у часі, а остаточні висновки про якість засвоєння змісту освіти мають бути відтерміновані до вироблення в дітей навчального досвіду.

Наведений матеріал є доволі універсальним; він відображає, на нашу думку, головні етапи побудови завдань не лише діагностувального, а й навчального характеру. Проте ми не схиляємося до використання тестової форми контролю в першому циклі навчання в початковій школі, оскільки, з одного боку, в тестових завданнях закритого типу з вибором однієї правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів закладено деякий ризик вгадування (за висновком експерта в галузі моніторингових досліджень Альгірдаса Забульоніса, наявність 3–4 варіантів відповідей пов'язана з імовірністю вгадування 30 % і 25 % відповідно). З іншого боку, більшість учнів перших років навчання не володіють навчальними, організаційними й саморегулятивними навичками, необхідними для роботи з тестовими завданнями.

Тестовий формат завдань більшою мірою прийнятний на початкових етапах засвоєння навчального змісту, коли очікуваними результатами передбачається пригадування учнями й просте відтворення опрацьованого матеріалу (термінів, конкретних фактів, правил тощо) на репродуктивному рівні.

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

У національних системах оцінювання деяких країн із подібними до нашої системами освіти впроваджено підхід, згідно з яким контроль і оцінювання визначають окремо предметні результати навчання і компетентності та ін. Для цього розробляються вимірювальні матеріали на основі зафіксованої державними стандартами змістової і критеріальної бази, що забезпечує виявлення ступеня засвоєння учнями предметних і надпредметних (або метапредметних) результатів навчання. Об'єктами оцінювання постають здібності учнів вирішувати навчально-пізнавальні та навчально-практичні завдання з використанням засобів, релевантних змісту навчальних предметів, у тому числі на основі метапредметних дій. Заклади освіти забезпечуються комплексами завдань для вимірювання результатів навчання. У деяких країнах — це завдання, подані у звичній текстовій формі. У Республіці Казахстан для формульованого («формативного») оцінювання застосовують завдання будь-яких видів, а для підсумкового («сумативного») — тестові завдання. У Республіці Молдова функцію вимірників досягнення курикулуму виконують дескриптори, складені відповідно до показників якості навчання, завдання для вимірювань укладають у тести досягнень.

Важливими для новацій в оцінювальній діяльності Нової української школи є методичні настанови, вміщені в «Пораднику для вчителя» [6], де звернено увагу на необхідність забезпечення постійного зворотного зв'язку від учнів і наведено конкретні прийоми організації їхньої самооцінювальної діяльності. Однак матеріал більшою мірою присвячений загальним позиціям, зокрема таким: визначенню поняття формульованого оцінювання, його мети і завдань; переліку функцій оцінювання; констатації необхідності відстежувати індивідуальний розвиток учнів; деяким порадам щодо організації процесу.

Хоча для практиків не є новими функції зі здійснення поточного й періодичного контролю рівня засвоєння учнями навчального матеріалу, складність сучасного періоду пов'язана з тим, що у вітчизняній освіті відсутні дидактично обґрунтовані засоби й методи реалізації формульованого

та підсумкового оцінювання. Часто поширена практика безсистемного використання вчителями складених на свій розсуд завдань для оперативного контролю навчальних досягнень учнів. Це створює фрагментарне уявлення про деякі аспекти навчання й не цілком задовольняє провідну ідею сучасного підходу до контрольно-оцінювальної діяльності.

Оцінювати потрібно не окрему формально складену й 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 чинників впливу на успіхи чи невдачі цього процесу.

Отже, вивчення практики контрольно-оцінювальної діяльності переконує в необхідності розроблення науково обґрунтованого й методично виваженого інструментарію здійснення формувального та підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів, який можна було б використати в початкових класах. Особистісно орієнтоване навчання, що повинно відбуватися в НУШ, зумовлює створення системи завдань, як максимально наближених до реалій конкретного класу, так і таких, що враховують індивідуальні особливості конкретної дитини.

Які поняття будемо використовувати у своїх розробках? Під *інструментарієм контролю й оцінювання досягнень* розумітимемо опис дидактичних елементів змісту навчання, які відображають певний рівень їх засвоєння.

Інструментарій оцінювання — це укладені в цілісну систему контролювальні завдання, підпорядковані певній дидактичній меті й призначені для дослідження ступеня її досягнення.

У побудові інструментарію розробники зазвичай спираються на таксономії навчальних цілей, що забезпечує об'єктивне оцінювання освітніх результатів.

Поняття *вимірювання* визначають як процес присвоєння чисельного значення певному показнику із застосуванням

чітко визначених правил; *метод вимірювання* — як спосіб, за допомогою якого здійснюється надання кількісного значення показнику, що вимірюється [7].

Вимірники — це навчальні завдання, які дозволяють виявити за заздалегідь заданими показниками рівні навчальних досягнень учнів відповідно до встановлених критеріїв оцінювання.

Оскільки формувальне оцінювання охоплює всю початкову ланку освіти, то засоби контролю мають укладатися в цілісну систему — інструментарій оцінювання засвоєння змісту освіти на кожному його етапі та з кожної значущої навчальної теми чи розділу. Отже, необхідно застосувати технологію конструювання інструментарію. Вихідною позицією при цьому буде розуміння ідеї формувального оцінювання — відстежувати динаміку навчального поступу дитини й виявляти етап, на якому відбувається перехід на якісно новий рівень засвоєння навчального змісту, а також мету підсумкового контролю — здобути дані про рівень засвоєння учнями змісту освіти в межах розділу або циклу навчальних тем.

Розглянемо процедуру підготовки діагностувальних завдань як систему послідовних взаємопов'язаних дій.

Методичною підставою для розроблення інструментарію обрано:

- *компетентнісний підхід* до початкового навчання, що виявляється в провідній меті контролю й оцінювання, а саме: через проєкцію засвідчених учнями показників виконання завдань з'ясувати міру оволодіння учнями результатами навчання — знаннями, вміннями, навичками, способами мислення, поглядами, цінностями, особистісними якостями і компетентностями;
- *особистісно орієнтований підхід*, який передбачає врахування в побудові системи вимірників потенційних можливостей кожної дитини, що виявляється в різнорівневому викладі завдань, налаштуванні учнів на виконання посильних для них завдань, у заохоченні до

вищого рівня навчальних прагнень, залученні школярів до самооцінювальної діяльності;

- *діяльнісний підхід*, що реалізується в дотриманні логіки поступового нарощування складності завдань з огляду на передбачувані розумові дії та способи мислення; у заохоченні кожного виконавця до самостійної продуктивної діяльності; у мотивуванні учнів до висування ними особистісно і суспільно значущих цілей власної діяльності та їх реалізації, наданні їм свободи вибору форм і способів досягнення мети;
- *здоров'язбережувальний підхід*, який забезпечується гуманним та психологічно комфортним середовищем для виконання завдань.

До педагогічних умов, які дозволять реалізувати зазначені підходи до створення інструментарію оцінювання, віднесемо такі:

- забезпечення реалізації функцій контрольно-оцінювальної діяльності як невід'ємного складника цілісного освітнього процесу;
- установлення взаємозв'язку і взаємозалежності між цілями та результатами процесу навчання, сприяння реалізації мети циклу уроків, освітньої галузі, початкової освіти в цілому;
- урахування під час проєктування процесу навчання і визначення місця контролювальних дій у системі уроків, структурних компонентів навчального предмета або інтегрованого курсу, забезпечення реалізації їх функцій;
- використання для оцінювання вчителем і самооцінювання результатів навчання об'єктивних, однозначно зрозумілих і значущих для учнів критеріїв, забезпечених чіткими й доступними показниками, сформульованими в діяльнісній формі;
- застосування в ході контрольно-оцінювальної діяльності завдань різних рівнів складності, які відповідають меті етапу навчання, що контролюється;
- відображення у вимірювальних матеріалах того змісту, який засвоєно на етапі, що контролюється.

Процес розроблення інструментарію оцінювання має спиратися на *дидактичні принципи*, з-поміж яких провідними визначимо такі:

- систематичності й послідовності, що виявляються в охопленні вимірювальними засобами всього навчального матеріалу, у логічній черговості їх реалізації як у межах циклу уроків, так і впродовж усього навчального року;
- неперервного розвитку особистості учня, який виявляється у виробленні в дітей досвіду саморефлексії у навчанні, здатності концентруватися на предметі діяльності, вміння орієнтуватися в обставинах контролю; на вихованні обов'язковості, почуття відповідальності за свої досягнення, а також на розвиткові прагнення досягнути максимально можливих результатів;
- доступності змісту, що передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів у поданні контролювального матеріалу та у виборі форми здійснення контролю й оцінювання.

Під час створення інструментарію на основі таксономії взаємоузгоджують мету навчальної теми та очікувані результати її засвоєння; прогнозують проміжні цілі та належні їм результати для кожного етапу вивчення теми, що дозволять виявити істотні для етапу характеристики. Діагностувальні завдання містять стимули до діяльності за рівнем складності розумових процесів, зокрема такі:

- за цілями і розумовими процесами нижчого порядку — розпізнавання, ідентифікація навчального змісту, просте його відтворення по пам'яті чи за наданим зразком («упізнай», «перекажи», «назви», «зафіксуй» тощо); застосування знань або способів дії у звичних навчальних умовах і типових ситуаціях («опиши», «проілюструй», «добери», «наведи приклад» тощо); відтворення відомого шляху міркування або застосування засвоєного способу діяльності («використай», «поясни», «знайди значення», «визнач» тощо);
- за цілями і розумовими процесами вищого порядку — творче застосування навчального досвіду в ситуаціях,

наближених до життєвого контексту, для розв'язання яких потрібно самостійно відшукати шлях вирішення проблеми, дібрати доступну інформацію та пристосувати її до наданої умови, поєднати й доцільно використати елементи знання чи вміння з інших тем («виділи частини», «вияви відмінності», «установи 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 точку зору», «оціни логіку», «перевір», «зроби висновок», «передбач наслідки» тощо).

Таким чином інструментарій контролю й оцінювання досягнень допоможе об'єктивно виявити певний рівень засвоєння елементів змісту освіти.

Підставою для розроблення змісту вимірників навчальних досягнень є нормативні акти для початкової школи — Державний стандарт початкової освіти і типові освітні програми для першого й другого циклів навчання. Оцінювання навчальних досягнень повинно спиратися на критеріальну основу — загальні критерії оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів із кожної освітньої галузі.

Сформулюємо вимоги до розроблення інструментарію, скориставшись описаним вище вітчизняним і зарубіжним досвідом.

1. Зміст завдань інструментарію пов'язується 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.

3. Завдання інструментарію призначаються для самостійного виконання учнями, тому зміщені в них тексти, формулювання, настанови повинні бути чіткими, лаконічними, однозначно зрозумілими для учнів; викладена в них інформація має описуватися лексикою, доступною дітям молодшого шкільного віку.

4. Форма подання завдання обумовлюється дидактичною метою його використання. Завдання тестового характеру можна пропонувати, 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 короткою 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 вміщувати контекстні або компетентнісно орієнтовані завдання.

5. Для реалізації самоконтролювальної діяльності учня кожне завдання піддається самооцінюванню. Передбачаються зрозумілі й звичні для учнів символи зворотного зв'язку, одним із яких позначатиметься ставлення дитини до виконаної роботи. Таким чином забезпечується інтерактивність інструментарію оцінювання.

6. Результат виконання учнем завдань на певному етапі не є остаточним, він лише може свідчити про якість засвоєння ним елементу змісту й надає вчителю інформацію для здійснення необхідної корекції процесу навчання конкретної дитини, що дозволяє реалізувати індивідуальний і диференційований підходи до контролю й оцінювання.

Як зазначалося вище, обов'язковим складником роботи, призначеної для формувального оцінювання, є забезпечення зворотного зв'язку за допомогою умовних сигналів. Такі сигнали не задаються в готовому вигляді, їхній вигляд і значення (критерії) учитель обумовлює спільно з учнями. З огляду на вікові особливості молодших школярів доцільно практикувати критерії за ознакою цікавості, посильності, задоволення, самостійності, правильності. Так само незначний досвід дітей у здійсненні самоперевірки зумовлює потребу в наданні еталона правильно виконаних завдань першого, другого й третього рівнів складності; виконання завдання четвертого рівня не завжди обмежується єдиною точною відповіддю, тому його розв'язання потребує

спільного з дитиною обговорення. Це можуть бути умовні сигнали, за допомогою яких учень сповіщає про власну оцінку завершеної роботи.

3.2. ЯК РОЗРОБИТИ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Опишемо технологію конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи, проілюструємо їх прикладами завдань із математики, апробованих у пілотних класах НУШ.

Під час планування процесу навчання з певного предмета в межах теми формулюють її мету та передбачають результати, узгоджені з обов'язковими результатами освітньої галузі першого або другого циклу Державного стандарту та з очікуваними результатами освітньої програми з відповідного предмета. На їх підставі прогнозують проміжні цілі та належні їм результати для кожного етапу засвоєння — це своєрідні контрольні точки, які дозволять у своїй сукупності створити уявлення про динаміку навчання.

З огляду на невисоку складність навчального матеріалу доцільно виділяти не більше чотирьох проміжних етапів. До кожного з них створюється діагностувальне завдання відповідного рівня, а саме:

1) на ідентифікацію матеріалу — типове завдання, яким передбачається репродуктивна діяльність учня, у тому числі 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. Такі завдання використовують на перших уроках опрацювання навчальної теми, коли необхідно переконатися, чи налаштована дитина на сприйняття нового матеріалу, чи може його відрізнити від попередньо вивченого;

2) на відтворення навчального матеріалу — 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, наприклад, відтворити дію за відомим орієнтиром. Такі завдання пропонують, щоб з'ясувати, чи розуміє дитина первинні ознаки нового поняття або суть виконуваної навчальної дії;

3) на застосування елемента знання чи вміння в дещо зміненій навчальній ситуації — нетипове завдання, для виконання якого учень має відтворити відомий шлях міркування або застосувати засвоєний спосіб діяльності; під час розв'язування таких завдань дитина має здійснити розумові чи практичні операції, які перетворюють змінену ситуацію на типову;

4) на застосування навчального досвіду в ситуації, наближеній до життєвого контексту, — творче, у тому числі 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.

Отже, за змістом кожне діагностувальне завдання спрямоване на виявлення істотної для певного етапу характеристики. Успішне виконання дитиною такого завдання після завершення етапу свідчатиме про ступінь майстерності оволодіння діяльністю, який досягнуто в результаті навчання. Якість засвоєння навчального змісту визначатиметься описаним у характеристиці завдань параметром рівня засвоєння.

Форматом завдань першого й другого рівня 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.

Наведемо зразки діагностувальних робіт з математики, які дозволять учителю, по-перше, відстежити, у якій динаміці й на якому етапі відбувається перехід на якісно новий рівень засвоєння навчального змісту; по-друге, створять умови для розуміння учнями важливості математичних знань і вмінь для розв'язування як навчальних, так і життєвих задач. Такі задачі передбачають виконання молодшими школярами розумових дій та операцій з оцінювання

різноманітних навчальних ситуацій, що потребують застосування досвіду математичної діяльності; установлення залежностей, закономірностей і взаємозв'язків між предметами та явищами в навколишньому світі, інтерпретованих мовою математики; роботу з математичною інформацією, поданою в різних формах (у таблицях, схемах, діаграмах) тощо.

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 в цікавій формі, що вирізняє їх з-поміж звичних, рутинних вправ підручника. Водночас помічено, що не варто зловживати яскравим оформленням і «розважальними» деталями, — це пояснюється розпорошеною та нетривкою увагою більшості 6–7-річних дітей.

Розглянемо перший приклад. Під час планування процесу навчання в межах теми «Числа першого десятка» формулюються її мета та результати, що узгоджуються з обов'язковими результатами першого циклу Державного стандарту та очікуваними результатами освітньої програми з математики.

Метою цієї теми є формування поняття числа як кількісної характеристики класу скінчених еквівалентних множин. Вона конкретизується в такій дидактичній задачі: актуалізувати вміння учнів порівнювати предмети за довжиною («на око», прикладанням, вимірюванням); актуалізувати знання назв чисел першого десятка, вміння лічити предмети, вміння розпізнавати цифри, якими позначаються числа першого десятка.

Ця тема забезпечує досягнення таких загальних результатів навчання здобувачів освіти, визначених Державним стандартом: *встановлює кількість об'єктів, читає і записує числа, порівнює та упорядковує їх*. Відповідником із числа обов'язкових результатів є вимога: *рачує об'єкти, позначає числом результат лічби; порівнює числа в межах сотні та упорядковує їх*. Вазначений обов'язковий

результат першого циклу навчання в початковій школі досягається шляхом формування очікуваних результатів, зафіксованих у типовій освітній програмі для першого класу: *відтворює послідовність чисел у межах сотні; читає і записує числа, утворює числа різними способами.*

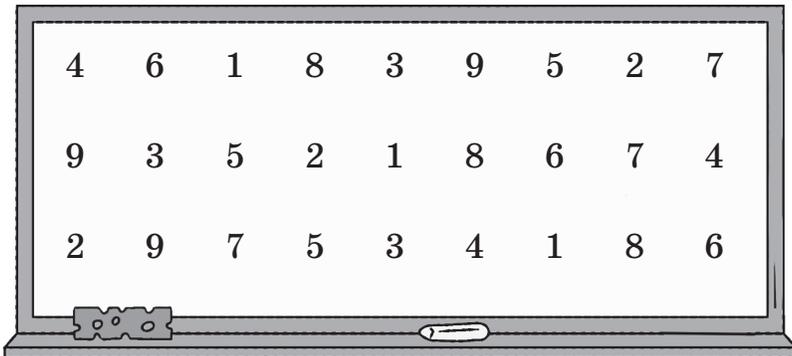
Прогнозованими проміжними цілями та належними їм результатами, що дозволять створити уявлення про динаміку навчання, визначимо такі.

1. Розпізнає числа першого десятка.
2. Лічить у межах 10 в прямому та зворотному порядках.
3. Позначає результат лічби числом.
4. Визначає місце кожного числа від 1 до 10 в натуральному ряді.

До кожного з прогнозованих результатів запропонуємо діагностувальне завдання.

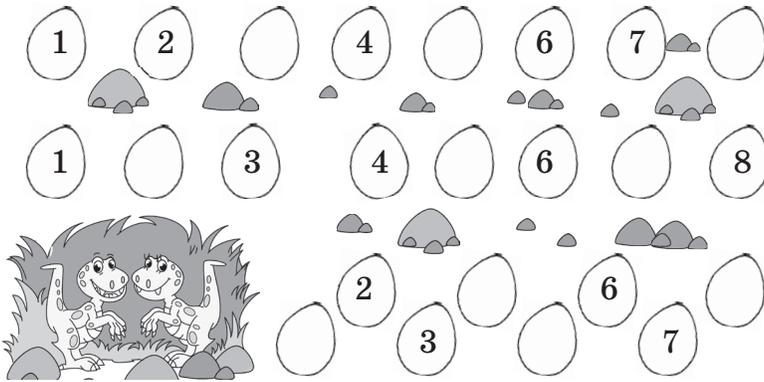
-
1. Завдання на ідентифікацію навчального матеріалу (розпізнавання числа 7). Завдання засвідчує перспективу досвіду математичної діяльності для використання в життєвому контексті.

► Обведи число 7.



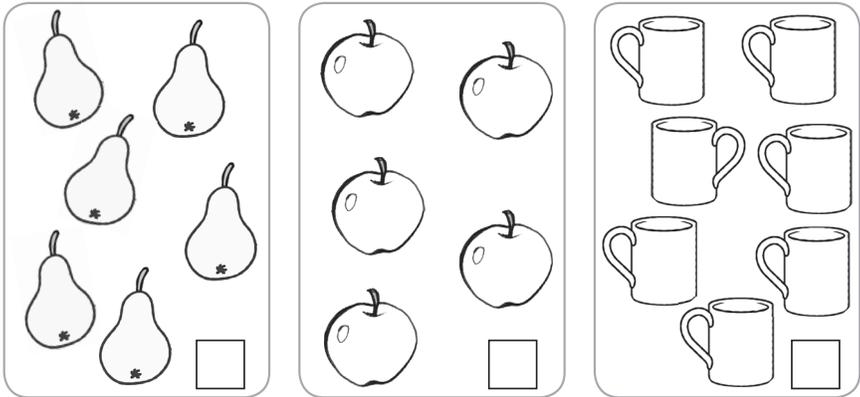
-
2. Типове завдання на відтворення числового ряду. Це завдання передбачає виконання учнями розумових дій, пов'язаних з оцінюванням ситуацій, у яких знадобиться знання математики.

► Встав пропущені числа.



3. Завдання на позначення числом певної кількості предметів, що свідчить про розуміння учнями сутності виконуваних дій і можливість їх реалізувати в запропонованих умовах. Завдання відображає вміння виконувати математичну дію, яка повсякчас застосовується в побуті.

► Познач кількість предметів числом.



4. Компетентнісно орієнтоване завдання із життєвим сюжетом, для виконання якого треба застосувати навчальний досвід. Завдання показує здатність дитини оцінити життєвий контекст, виконати розумову дію аналізу, встановити математичну закономірність і зробити висновок.

► Запиши пропущений номер будинка.



Таким чином, набір діагностувальних завдань, з одного боку, забезпечить виявлення істотної для етапу навчання математики характеристики, а з іншого — допоможе вчителю виявити й оцінити показники математичної функціональної грамотності кожного учня як передумови його компетентності.

Покажемо, як проілюстрований вище обов'язковий результат навчання (*рачує об'єкти, позначає числом результат лічби; порівнює числа в межах сотні та упорядковує їх*), визначений Державним стандартом, забезпечується досягненням очікуваних результатів на наступному етапі вивчення математики в першому класі (*порівнює числа різними способами*). Наведемо приклад комплекту діагностувальних завдань для оцінювання результатів за тематичним блоком «Порівняння чисел».

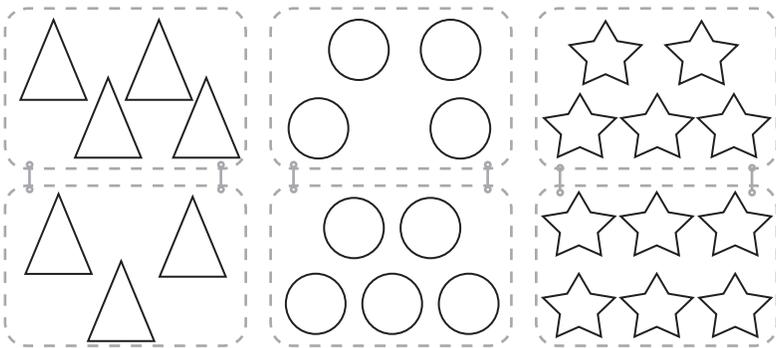
До прогнозованих проміжних цілей і належних їм результатам віднесемо такі.

1. Порівнює числа в межах 10 способом утворення пар.
2. Порівнює числа в межах 10 за їх місцем у натуральному ряді.
3. Порівнює числа логічним способом.

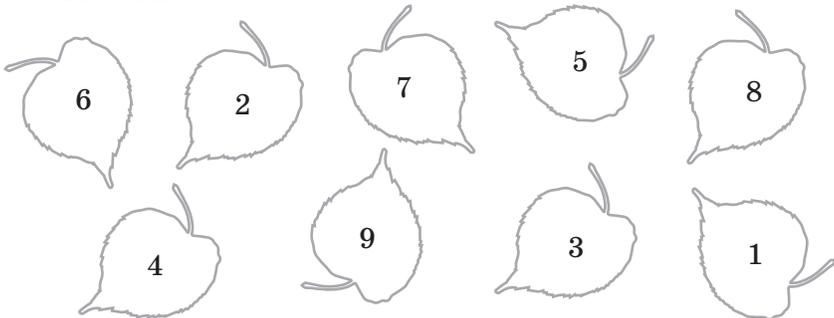
Як бачимо, в цьому випадку за допомогою діагностувальних завдань з'ясуємо здатність дитини застосовувати

варіативні прийоми здійснення розумової операції порівняння шляхом виконання різних видів навчальних дій. При цьому складність завдання корелюється зі складністю математичної дії: спочатку це найпростіший прийом зіставлення кількості предметів, який наочно продемонстрований малюнком; далі прийом порівняння передбачає послідовні розумові дії — відтворення послідовності чисел у натуральному ряді, знаходження місця зазначених чисел у цьому ряді, застосування правила про те, що більшим є те число, яке в числовому ряді розташоване правіше від початку ряду; і, нарешті, найскладніший прийом, для виконання якого застосовується досвід діяльності, здобутий під час вивчення попереднього тематичного блоку «Склад чисел першого десятка». Покажемо відповідні завдання.

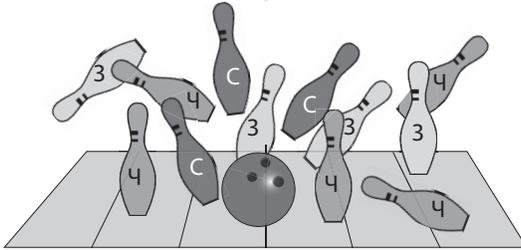
► Обведи в кожній парі малюнок, на якому фігур більше.



► Числа, більші за 7, обведи жовтим олівцем, а менші від 7 — зеленим.

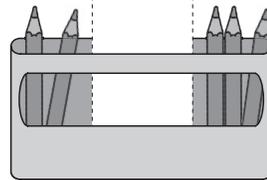
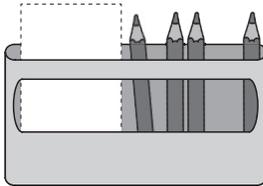
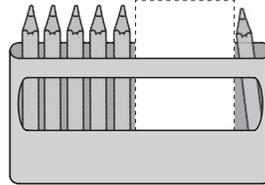
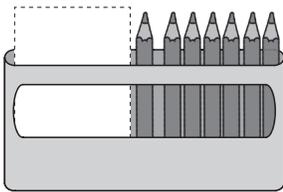


► Кеглів якого кольору найбільше? Намалюй.



С — синій
З — зелений
Ч — червоний

► Домалюй стільки олівців, щоб стало на 2 більше.



З огляду на провідне завдання освіти — формування в учнів ключових компетентностей, ці математичні завдання демонструють дітям важливий життєвий смисл: до поставленої мети й бажаного результату можна дійти різними шляхами або можна застосувати різні методи.

Як відомо, зміст навчання кожної освітньої галузі є поліфункціональним. Зазвичай він подається через систему знань у вигляді термінів, уявлень, понять, законів, залежностей, властивостей тощо; умінь — інтелектуальних і практичних; навичок діяльності. Опанування цілісним змістом навчання дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми в повсякденному житті. Домінуювальний для певного тематичного блоку матеріал зумовлює визначення сутності навчальних задач, що забезпечать досягнення визначених нормативами обов'язкових і очікуваних результатів.

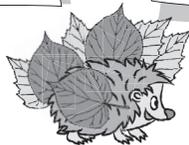
До прикладу, одним із центральних понять, що формують в учнів 1-го класу, є поняття *математичної задачі*. Навчальний матеріал цього змістового блоку забезпечує досягнення низки обов'язкових результатів здобувачів освіти, що визначені стандартом, зокрема таких: *аналізує проблемні ситуації свого життя; визначає групу пов'язаних між собою величин для розв'язання повсякденних проблем математичного змісту; визначає достатність даних для розв'язання проблемної ситуації; обирає послідовність дій для розв'язання проблемної ситуації; перетворює інформацію (почуту, побачену, прочитану) у схему, таблицю, схематичний рисунок; перевіряє правильність результату арифметичної дії; виявляє та виправляє помилки; зіставляє одержаний результат із прогнозованим та частково інші*. Змістова лінія типової освітньої програми «Математичні задачі і дослідження» наповнює конкретним смислом ці результати, а саме: *розв'язує прості сюжетні задачі, які є моделями реальних ситуацій; створює допоміжну модель задачі різними способами; оцінює з допомогою вчителя правильність розв'язання задачі; складає прості сюжетні задачі*. Такі вміння важливі для формування в учнів здатності розпізнавати й розв'язувати за допомогою математичних знань проблеми, які виникають у повсякденному житті. Інструментарієм вимірювання рівня досягнення зазначених результатів мають бути завдання, що дозволять відстежити поступ учнів в опануванні навчального змісту і забезпечать діагностику досягнень на кожному етапі тематичного блоку. Наведемо зразки відповідних діагностувальних завдань.

- 1. З'єднай лініями умову і запитання задачі з відповідними частинами тексту.

У їжачка на голках
4 жовті листки
і 3 зелені.

Скільки всього
листіків на голках
їжачка?

ЗАПИТАННЯ



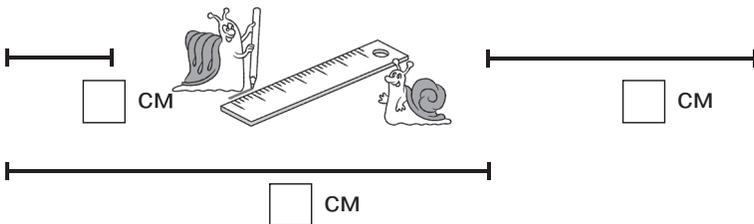
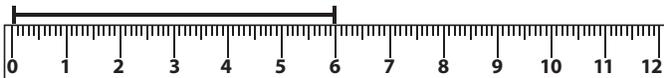
УМОВА

в повсякденні. Найбільш слухним матеріалом у цьому контексті в навчанні математики є різноманітні задачі, пов'язані з реальними для життя процесами вимірювання величин, купівлі / продажу, визначення часу, зважування тощо. Наведемо приклад комплекту діагностувальних завдань, пов'язаних із формуванням способів практичних дій, з тематичного блоку «*Вимірювання довжин предметів*».

Зазначений тематичний блок забезпечує досягнення таких загальних результатів навчання здобувачів освіти, визначених Державним стандартом: *розпізнає серед ситуацій із повсякденного життя ті, що розв'язуються математичними методами*. Відповідником серед обов'язкових результатів є вимога: *розпізнає серед ситуацій із свого життя ті, що потребують перелічування об'єктів, вимірювання величин, обчислення*. Згідно з типовою освітньою програмою цей обов'язковий результат забезпечується шляхом досягнення таких очікуваних результатів: *вимірює і порівнює величини: довжину, масу, місткість; використовує короткі позначення величин (сантиметр — см, дециметр — дм, метр — м); додає і віднімає іменовані числа, подані в одних одиницях величини; користується інструментами й допоміжними засобами для вимірювання величин*.

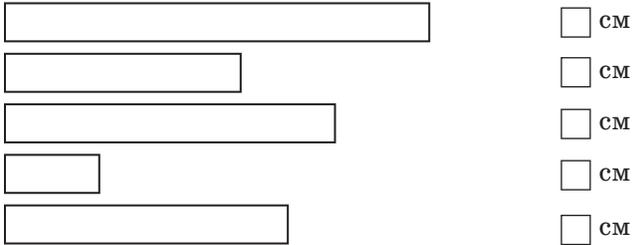
1. Завданням передбачено виконання дії за зразком (вимірювання довжини відрізка за наданим орієнтиром). У цьому випадку контролюємо загальне уявлення дитини про спосіб виконання дії.

► Виміряй і запиши довжини відрізків.



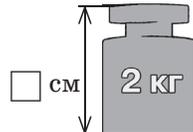
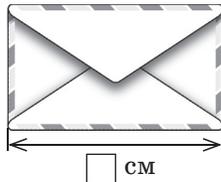
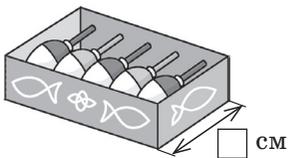
2. Завдання має на меті відтворення дії на матеріалізованому об'єкті. За його допомогою контролюємо чітке розуміння дитиною способу виконання практичної дії, зокрема вправність у користуванні лінійкою.

► Визнач і запиши, яка завдовжки кожна смужка.



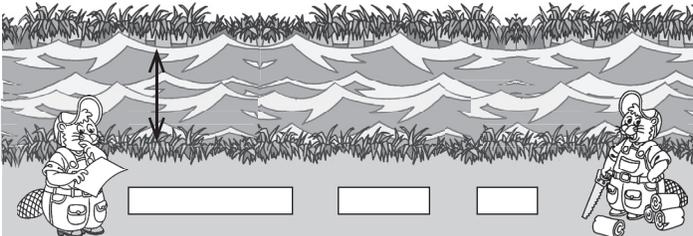
3. Завдання демонструє здатність відтворити практичну дію на матеріальному об'єкті. У процесі його виконання контролюємо міру автоматизації дії, перехід до м'язового самоконтролю.

► Вимірй довжину кожного предмета. Запиши результати.



4. Завданням передбачено виконання практичної дії у змінених навчальних умовах. За його допомогою контролюємо міру пристосування до ситуації, гнучкість у виконанні дії.

► Добери дошку для містка потрібної довжини. Зафарбуй її.



Одним із найскладніших завдань у процесі конструювання інструментарію оцінювання навчальних досягнень учнів є створення завдань, що передбачають застосування набутого досвіду діяльності в умовах, які імітують життєвий контекст. Це так звані *компетентнісно зорієнтовані задачі*. Складність цієї роботи пояснюється тим, що, *по-перше*, в учнів початкової школи доволі обмежений досвід навчальної діяльності, а отже, вони поки не можуть засвідчувати володіння ключовими компетентностями. Ця об'єктивна обставина пов'язана передусім з особливою місією початкової освіти — формувати в молодших школярів елементарну й функціональну грамотність. Узагальненим результатом початкового навчання вважається освіченість учня, що виявляється у володінні сукупністю знань, умінь, індивідуальних здатностей і є найважливішим засобом становлення його духовних та інтелектуальних якостей. Цій меті підпорядковані положення нормативних документів для початкової загальної освіти, якими спроектовані очікувані досягнення учнів — знання, уміння, навички, досвід діяльності, ціннісні ставлення як компоненти компетентності. Далеко не всі випускники початкової школи можуть продемонструвати певну компетентність, натомість можуть володіти знаннями на емпіричному або абстрактно-асоціативному рівні та вміннями репродуктивно-пізнавально-го й інструментально-алгоритмічного плану.

По-друге, розроблення компетентнісно орієнтованих завдань вимагає чіткого дотримання технологічних і змістових умов, що зазвичай складно поєднати в одному завданні для учня початкової школи. Зважаючи на властивості ключової або предметної компетентності — багатофункціональність, інтегративність і практична зорієнтованість, — нами виділено такі суттєві ознаки компетентнісно зорієнтованих задач:

- мотивування учнів до свідомої діяльності в умовах, які моделюють реальну ситуацію;
- інтегрування змісту кількох взаємопов'язаних питань із різних дидактичних ліній навчального предмета чи освітніх галузей;
- застосування для розв'язування проблемно-пошукових методів навчання;

- варіативність розв’язків;
- сприйняття усвідомленню учнями практичної значущості навчання.

Наведемо приклади компетентісно зорієнтованих задач, які розроблялися для формувального оцінювання навчальних досягнень учнів із математики в 1, 2 і 3 класах до таких тематичних блоків.

«Досліджуємо склад чисел першого десятка» (1 клас)

- ▶ На куці 10 ягід — зелені і стиглі. Напиши, скільки з них може бути зелених, а скільки — стиглих.

10	Зелені	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Стигли	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

«Вивчаємо арифметичні дії додавання і віднімання» (1 клас)

- ▶ У Жені є багато таких гривневих монет:



Намалюй монети, якими Женя може сплатити 9 гривень за квиток у маршрутці без решти.



«Виконуємо арифметичні дії додавання і віднімання у межах 100» (1 клас)

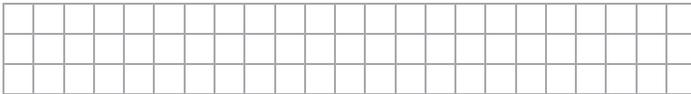
- ▶ Славко має 26 гривень. Славко купить один із товарів. Скільки грошей залишиться після покупки товару?

3.2. Як розробити інструментарій формувального оцінювання навчальних досягнень учнів

Товар				
Залишиться	_____ грн	_____ грн	_____ грн	_____ грн

«Обчислюємо периметр фігури» (2 клас)

- ▶ Виміряй довжини сторін твого підручника математики. Обчисли його периметр.

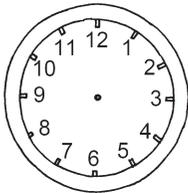


«Вивчаємо таблиці множення і ділення» (2 клас)

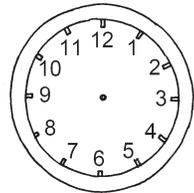
- ▶ У Максима є 15 грн. Яку найбільшу кількість булочок за ціною 2 грн може купити хлопчик? Скільки грошей не вистачає Максимові, щоб купити 8 таких булочок?

«Визначаємо час за годинником» (3 клас)

- ▶ Намалюй на годинниках стрілки так, щоб показати зазначені у квитку час відправлення і час прибуття автобуса.

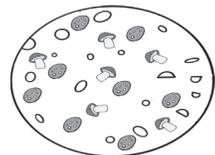


АВТОБУСНИЙ КВИТОК	
Місто відправлення	Місто прибуття
Київ	Харків
Відправлення	Прибуття
11 год 15 хв	17 год 20 хв



«Порівнюємо частини величини» (3 клас)

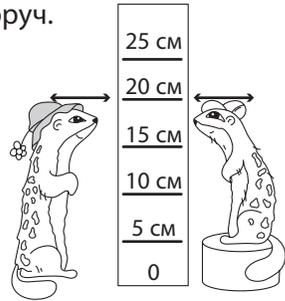
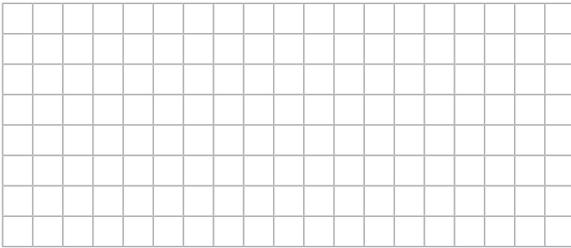
- ▶ Дівчинка взяла $\frac{1}{8}$ частину піци, а хлопчик — $\frac{1}{6}$. Хто з дітей взяв меншу частину? На скільки рівних шматків можна розрізати піцу, щоб одержати ще менші шматочки?



Зазначених вище вимог дотримуються під час створення компетентнісно зорієнтованих задач, які використовують у ході формувального оцінювання навчальних досягнень учнів і для інших видів контролю. Наведемо приклади таких завдань, прийнятних як для формувального, так і для підсумкового контролю результатів вивчення таких тематичних блоків.

**«Узагальнюємо навчальний матеріал за 1-й клас»
(2 клас)**

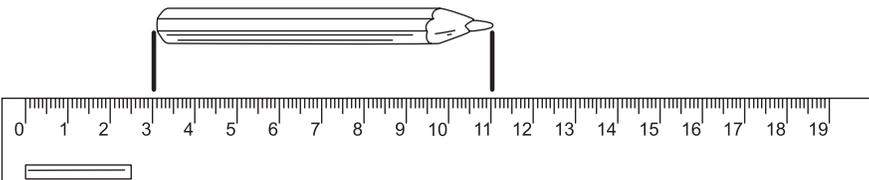
- Визнач, який зріст у ховраха, що праворуч.



Відповідь: см.

«Додаємо й віднімаємо числа з переходом через десяток у межах 20» (2 клас)

- Визнач довжину олівця.

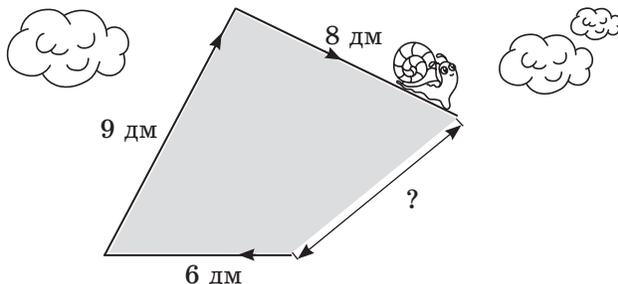


Відповідь: см.

«Вимірюємо периметр геометричних фігур» (2 клас)

- Периметр чотирикутної кам'яної плити становить 30 дм. Равлик по краю плити подолав три сторони, довжини яких

дорівнюють 6 дм, 9 дм і 8 дм. Скільки дециметрів йому залишилось подолати?



Відповідь: дм.

«Досліджуємо таблиці множення і ділення» (3 клас)

► Розв'яжи задачу. Запиши розв'язання і відповідь.

У студента було 9 купюр по 5 грн. Скільки гривень зняв у банкоматі студент, якщо в нього стало 95 грн?

Важливим складником формувального оцінювання є одержання зворотного зв'язку від учнів як свідчення його інтерактивного характеру. У роботах для такого виду оцінювання використовують різноманітні символи, кожному з яких присвоюється значення за визначеним спільно з учнями параметром. Перед виконанням діагностувального завдання учитель разом із учнями домовляються про критерії оцінювання і символ, який позначатиме відповідність їм. Практика показує, що доступними для віку молодшого школяра є критерії за такими ознаками:

- 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) тощо.

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-от: «світлофор» і «кольорові доріжки», «долоньки», «ліхтарик», «смайлик» тощо. Наведемо їх приклади.

«Долоньки»	
	«Упорався самостійно» «Упоралася самостійно»
	«Потрібна допомога»
«Ліхтарик»	
	Я собою задоволена! Я собою задоволений!
	Я собою поки не задоволена! Я собою поки не задоволений!
«Смайлик»	
	Я була уважною! Я був уважним!
	Я поки не зовсім уважна. Я поки не зовсім уважний.
	Щойно я була неуважною. Щойно я був неуважним.

На перших етапах формування в учнів досвіду самоконтролю доцільно здійснювати операції самооцінювання покроково і з роз’ясненнями. Такий спосіб оцінювання віднесемо до розряду ретроспективного. Алгоритм діяльності вчителя й учнів укладатиметься із таких кроків.

1. Дитина перевіряє роботу відразу після виконання, за потреби користується еталоном правильного виконання роботи; символом зворотного зв’язку позначає свою оцінку.

2. Учитель перевіряє роботу після самоперевірки дитиною; коментує свій висновок.

Показником правильного самооцінювання може бути збіг у цих оцінках. Проте варто зважати на навчальні можливості дитини, стимулювати її до здобуття вищих показників. Різновидом ретроспективного оцінювання може бути доповнення описаного алгоритму діями із взаємооцінювання роботи, коли перед оцінюванням учителем учням пропонується у парах перевірити роботи одне в одного.

Поступово дії із самооцінювання переходять у внутрішній план, і на заміну описаного оцінювання варто вдаватися до прогностичного оцінювання за таким алгоритмом.

1. Дитина оцінює свої можливості щодо виконання діагностувального завдання; позначає символом зворотного зв'язку свою прогнозовану оцінку, як-от: «Я зможу це виконати»; «Я спробую це виконати»; «Думаю, що не впораюся».

2. Учитель оцінює можливості дитини; символом зворотного зв'язку позначає свою прогнозовану оцінку аналогічним символом: «Ти зможеш це виконати»; «Це складно, але спробуй виконати»; «Тобі це ще складно зробити».

3. Дитина виконує роботу та оцінює її за вище описаним алгоритмом. Показником адекватного самооцінювання роботи дитиною може бути збіг обох оцінок.

Ураховуючи великий інтерес сучасних дітей до засобів ІКТ і їхню вправність та швидко навчуваність у використанні технічних засобів, ми розробили альтернативний формат інструментарію — тести онлайн, які можна розташувати на сайті, освітній платформі. Це завдання у вигляді тестів закритого типу з вибором однієї правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів.

Наведемо кілька прикладів тестових завдань до уроку математики в 1-му класі «Повторюємо числа 1–9».

► 1. Вибери всі істинні нерівності і натисни на квадратики поряд із відповідними буквами.

А $8 > 9$

В $4 < 6$

Д $9 < 8$

Б $6 > 5$

Г $9 < 6$

- 2. Вибери всі хибні нерівності і натисни на квадратики поряд із відповідними буквами.

А $7 < 5$

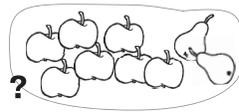
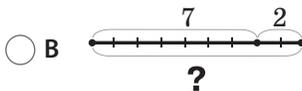
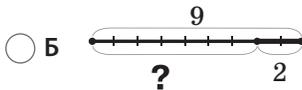
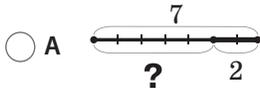
В $3 < 6$

Д $10 > 1$

Б $7 > 4$

Г $3 > 8$

- 3. Розглянь малюнок. Про що можна запитати? Щоб це показати, треба об'єднувати чи вилучати? Добери схему до малюнка і натисни на кружок поряд із відповідною буквою.



- 4. До малюнка і схеми з попереднього завдання добери вираз і натисни на кружок поряд із відповідною буквою.

А $7 + 2$

Б $9 - 2$

В $7 - 2$

Незважаючи на те що тестові завдання дозволяють здійснювати оперативний контроль навчальних досягнень, ми не рекомендуємо вчителям надто захоплюватись подібними завданнями, оскільки часте їх застосування може поглибити помічену психологами особливість сучасної дитини — схильність до перебору варіантів і вгадування на шкоду міркуванню й розв'язуванню, відсутність прагнення самостійно відшукати спосіб розв'язання навчальної задачі, натомість перекласти цю частину роботи на комп'ютер. Унаслідок роботи в інтернеті діти звикають до коротких повідомлень, які не потребують зосередженості, концентрації уваги, відслідковування сюжетних ліній. Такі діти одночасно і перенасичені інформацією, і постійно потребують інформації нової, яку не збираються ні аналізувати, ні запам'ятовувати. Тому тестовий формат

завдань більшою мірою прийнятний на початкових етапах засвоєння навчального змісту, коли очікуваними результатами передбачається пригадування учнями, впізнавання і просте відтворення опрацьованого матеріалу на репродуктивному рівні.

У створенні описаного інструментарію було враховано особливості перебігу пізнавальних процесів сучасних учнів, зокрема нестійкість і розпорошеність уваги дітей, домінування наочного каналу сприйняття інформації, кліповість мислення, що потребує наочної схематизації навчальних дій тощо, — усе це зумовило різноманітність форм завдань і передбачуваних видів навчальної активності, використання різних способів подання навчальної інформації. Конструювання завдань за описаною технологією забезпечить здійснення поточного контролю й формувального оцінювання результатів навчання, надасть об'єктивні підстави для характеристики навчальних досягнень учнів.

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 в засвоєнні матеріалу; скорегувати зміст й методи навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини.

3.3. ЯК РОЗРОБИТИ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ВХІДНОГО ДІАГНОСТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОСТІ УЧНІВ

Після вимушеного переривання систематизованого освітнього процесу, викликаного пандемією, постала проблема невизначеності щодо готовності учнів продовжувати спроектоване раніше навчання. У зв'язку із цим стало необхідним діагностувати стан засвоєння учнями змісту навчання в попередньому класі — це дозволило б забезпечити оптимальні умови для організації планомірного освітнього процесу. Інструментом, що доцільно використовувати в подібних ситуаціях, є педагогічне діагностування так званих залишкових результатів.

Діагностування навчальності учнів на початку навчального року може здійснюватися за допомогою різних методів і засобів. Найбільш прийнятним в умовах масової школи й очевидних часових обмежень вважаємо метод вивчення продуктів навчальної діяльності, відображених у письмових, графічних, творчих роботах, малюнках, кресленнях, нотатках про спостереження і враження тощо. Ці продукти допомагають зібрати необхідні відомості про досягнутий на попередньому етапі навчання рівень знань, умінь і навичок, тобто *залишкових результатів навчання*. Під залишковими результатами в педагогіці розуміють ту частину змісту навчання, яка утримується в практиці учнів після стадії вивчення дисципліни і є достатньою для подальшої навчальної діяльності. Це той обсяг навчальних досягнень, який прогнозовано мав увійти до навчального досвіду учнів після вивчення попереднього блоку і є достатнім для вивчення чергового навчального блоку.

Для з'ясування залишкових результатів як показників навчальності наведемо приклади діагностувальних завдань за трьома модулями, пов'язаними з вивченням української мови та читання, математики, курсу «Я досліджую світ». Вони побудовані на матеріалі, що відображає очікувані результати навчання зазначених предметів і курсу, які мали бути прогнозовано освоєними учнями в 1, 2, 3 і 4 класах.

У визначенні результатів навчання української мови зроблено акцент на пріоритетності розвитку учнів засобами різних видів мовленнєвої діяльності, визначених нормативними документами — Державним стандартом і типовою освітньою програмою. Саме тому діагностування націлювалося передусім на перевірку сформованості в учнів умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності, заразом ураховуючи логічну послідовність, лексичну й граматичну правильність мовленнєвих висловлювань, які і є показниками практичного застосування опанованих знань із мови.

Другий модуль забезпечив дослідження навчальності учнів із математики. До нього ввійшов переважно зміст, пов'язаний із функціональними знаннями, вміннями та навичками, які мали б увійти до навчального досвіду учнів на

попередньому етапі навчання. Це той обшир змісту, який остаточно формувався в попередній рік вивчення предмета й активно мав би використовуватися для подальшого розвитку математичної діяльності.

За орієнтири освітніх результатів засвоєння змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» обрано нормативні вимоги, визначені Державним стандартом та типовою освітньою програмою, які увійшли до інтегрованого курсу. Діагностувальні завдання передбачали виявлення учнями досвіду діяльності дослідницького спрямування; вони відображали очікувані результати навчання, виражені знаннями, уміннями й навичками.

Кожен результат навчання є предметом діагностування й забезпечується різнорівневими завданнями, розробленими з орієнтацією на результат, який мали засвідчувати діти на різних етапах формування, що реалізовувалися попереднього навчального року. Така диференціація завдань дозволяє педагогам у ході діагностувального дослідження встановити, якому етапу досягнення навчальної мети відповідає засвідчений дитиною залишковий результат.

Розглянемо комплекс завдань із математики, які доцільно пропонувати учням на початку навчального року в 4-му класі для визначення залишкових результатів, пов'язаних із *умінням розв'язувати рівняння з однією змінною*.

Перше завдання передбачає розв'язування простого рівняння, правильне виконання якого засвідчує уміння застосовувати найпростіший алгоритм міркування. Як бачимо, рівень складності цього завдання не є найнижчим із визначених таксономією — це пояснюється тим, що очікуваний результат цього матеріалу в 3 класі позначається рівнем застосування відомого ходу математичних операцій у звичних умовах.

► **Завдання 1.** Розв'яжи рівняння.

$$7 + x = 91$$

$$y : 5 = 12$$

$$84 : c = 4$$

Друге і третє завдання мають незначні ускладнення в умові, однак такий матеріал попереднього навчального

року широко використовувався в процесі опрацювання теми. Хоча він належав до числа додаткових питань програми, однак у 4 класі є стартовою позицією для розвитку такої теми на вищому щаблі складності. Успішне виконання цих завдань засвідчує здатність учнів вільно орієнтуватися в такій роботі, застосовувати відомі методи розв'язування проблем у частково змінених навчальних умовах.

- ▶ **Завдання 2.** Розв'яжи ті рівняння, з якими можеш упоратися самостійно.

$$21 : x = 60 : 20 \qquad (12 - 8) \cdot y = 40 \qquad 25 - c : 8 = 15$$

- ▶ **Завдання 3.** Розв'яжи рівняння.

$$48\ 000 : 100 : x = 160 \qquad y : 25 = 700 : 35 \qquad 30 \cdot c : 2 = 180$$

.....

Четверте завдання належить до питань, які в 3 класі розглядалися побіжно, такий навчальний матеріал пропонувався для виконання за бажанням учнів. Це завдання творчого рівня, і його успішне виконання дозволить виявити учнів, які готові навчатися за складнішою програмою. Такі діти потребують особливої уваги і підтримки в розвиткові їхніх пізнавальних можливостей.

- ▶ **Завдання 4.** Склади рівняння за описаною ситуацією і розв'яжи його.

Коли Тимур взяв із коробки п'ять синіх і два зелені олівці, в ній залишилося шість жовтих олівців. Скільки олівців взяв із коробки Тимур?

.....

Наведемо приклад комплексу завдань для діагностики в учнів 5 класу *уміння розв'язувати прості задачі на встановлення залежності між швидкістю, часом і відстанню під час рівномірного прямолінійного руху*. Кожне з наведених завдань відображає прогнозований результат відповідного етапу вивчення теми «Дослідження залежностей між швидкістю, часом і відстанню під час рівномірного прямолінійного руху». Успішне виконання певного завдання засвідчує результативність етапу, якому відповідає його зміст. І навпаки, недоліки чи помилки в розв'язуваннях укажуть

3.3. Як розробити інструментарій для вхідного діагностування навчальності учнів

на етап, до якого потрібно повернутися, аби усунути проблемні моменти, запобігти нашаруванню проблем.

- **Завдання 1.** Визнач шлях, який пододало кожне тіло.

Швидкість руху	Час	Шлях
45 км/год	2 год	<input type="text"/>
12 м/хв	3 хв	<input type="text"/>
8 км/с	10 с	<input type="text"/>

- **Завдання 2.** За годину равлик долає пів метра. Скільки подолає равлик за вказаний час?

За 2 год — _____

За 4 год — _____

- **Завдання 3.** Розв'яжи задачу.

Відстань між двома пристанями 60 км. Човен подолав її в одному напрямку за 3 год. З якою швидкістю рухався човен? З якою швидкістю він має рухатися у зворотному напрямку, щоб подолати цю відстань за 2 год?

- **Завдання 4.** Розв'яжи задачу.

Два автобуси виїхали одночасно з одного автовокзалу в протилежних напрямках. Перший їхав зі швидкістю 70 км/год, а другий — 80 км/год. Автобуси зупинилися одночасно на проміжних станціях через 2 год. Яка відстань між цими станціями?

Щодо оцінювання діагностувальних завдань зазначимо таке: для вхідної діагностики не є принциповим з'ясовувати чітку відповідність навчальності критеріям оцінювання навчальних досягнень, які ранжуються за незначними нюансами. На нашу думку, для такого дослідження достатньо обмежитися двома полюсами, що демонструють готовність або неготовність дітей до подальшого навчання за раніше спроектованим навчальним маршрутом. У дослідженні навчальності ми пропонували вчителям оцінювати виконані учнями діагностувальні завдання за характеристиками індивідуальних відмінностей у навчальній діяльності, узагальнені

Г. Клаусом [8]. Подамо наш варіант показників навчальності дітей 2, 3, 4 і 5 класів (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Показники навчальності, що засвідчують стан готовності учня до подальшого навчання

Параметр зіставлення	Позитивний прояв виконання	Негативний прояв виконання
Темп виконання	Швидко; без особливих зусиль; доцільно й гнучко розподіляє час на роботу	Повільно; напружено з явними утрудненнями; зупиняється на одному завданні, не перемикається на інші
Мотивація	Охоче; добровільно; за власним бажанням; захоплено; сумлінно	Неохоче; за вказівкою; пасивно; байдуже; з лінню
Регуляція діяльності	Самостійно; незалежно; цілеспрямовано; ретельно; завершено	Несамостійно; безсистемно; поверхово; незавершено
Когнітивна організація	Усвідомлено; з розумінням наслідків; раціонально	Методом вгадування; випадково; ускладненим шляхом
Загальна оцінка якості виконання	Добре (переважає правильне виконання)	Погано (переважає неправильне виконання)

Результати виконаних учнями діагностувальних завдань будуть достатніми, щоб мати уявлення про стан навчальності учнів класу на початку навчального року. На основі їх аналізу можуть формуватися висновки для подальшого планування освітньої діяльності, визначатися напрямки взаємодії з учнями та їхніми батьками. Очікується, що здобуті результати діагностування призначаються для внутрішнього використання вчителем, вони не підлягають оприлюдненню поза межами класу.

Використовувати описані діагностувальні завдання (або укладені з них діагностувальні роботи) можна по-різному. Наприклад, організувати виконання завдань всіма

учнями класу одночасно, як це відбувається під час проведення тематичного контролю; пропонувати дітям виконувати різнорівневі завдання в групах, утворених учнями з приблизно рівними навчальними можливостями; вчителі, які працюють із малочисельними класами час від часу можуть влаштовувати колективне виконання завдань із коментуванням, що допомагає вести спостереження за відповідями кожної дитини.

Розглянута технологія вхідного діагностування навчальності учнів може бути корисною не лише в обставинах посткарантинного навчання, а й для широкого кола педагогічних ситуацій, пов'язаних із необхідністю розроблення і використання інструментарію визначення освітніх результатів.

3.4. ЯК КОНСТРУЮВАТИ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПІДСУМКОВОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ

Відповідно до чинних розпорядчих актів щодо оцінювання навчальних досягнень учнів у Новій українській школі, рекомендовано організувати поточне (формувальне) оцінювання і підсумкове (тематичне й завершальне). У Державному стандарті початкової освіти наголошено, що під час підсумкового оцінювання навчальні досягнення здобувачів освіти співвідносяться з обов'язковими результатами навчання. Зупинимось на методичних особливостях укладання діагностувальних робіт для підсумкового оцінювання результатів навчання.

Підсумкове тематичне оцінювання реалізується шляхом виконання учнями діагностувальних робіт. Їх формат не має чіткого обмеження — це можуть бути комбіновані роботи, тести, усне опитування, навчальний проєкт тощо. Кількість і види завдань у роботах для підсумкового оцінювання має установлювати вчитель на підставі висновків щодо пізнавальних або інших індивідуальних можливостей учнів. Орієнтирами для визначення змісту таких робіт є не лише обов'язкові результати, окреслені Державним стандартом, а й очікувані результати, подані в освітній програмі, що

мають бути досягнуті в межах опрацювання тематичного блоку або розділу навчального курсу. Це пояснюється тим, що не всі результати навчання вичерпуються компетентностями.

За методичну підставу для конструювання підсумкових робіт можна обрати вище описану методику створення інструментарію оцінювання. Для створення підсумкової діагностувальної роботи необхідно здійснити такі процедури:

- обрати тему, що зумовить вибір навчального матеріалу для завдань;
- сформулювати мету роботи, узгоджену з обов'язковими результатами першого циклу Державного стандарту та очікуваними результатами освітньої програми з певного предмета для етапу навчання, що контролюється;
- визначити проміжні результати, яких учні повинні досягнути в межах тематичного блоку чи розділу, — вони мають відобразити етапи засвоєння змісту й дозволить у своїй сукупності створити уявлення про динаміку навчання;
- спроектувати конфігурацію діагностувальних завдань до кожного проміжного етапу вивчення теми, які б задовольняли дидактичним орієнтирам щодо розроблення інструментарію оцінювання;
- підготувати інструкцію для учнів щодо виконання роботи;
- передбачити засоби зворотного зв'язку для забезпечення самооцінювальної діяльності учнів.

Роботи для підсумкового контролю доцільно укласти із завдань із поступовим нарощенням їх складності. Цим буде забезпечена різномірність змісту, що дозволить, по-перше, учням з невисокими навчальними можливостями виконати щонайменше одне завдання; по-друге, для учнів, які матимуть намір виконувати всі завдання, помірне зростання складності допоможе певним чином зняти психологічне або розумове напруження і таким чином досягнути максимально можливого результату.

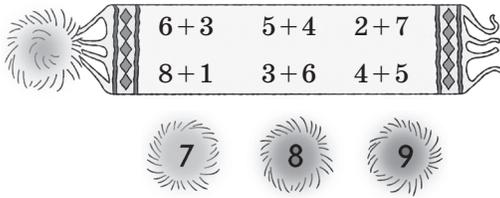
За орієнтир для створення різномірних завдань може прийматися одна з таксономічних систем для розумової

сфери, що забезпечить технологічність процесу вимірювання результатів. Як і при створенні інструментарію формульованого оцінювання, завдання для діагностувальних підсумкових (тематичних) робіт передбачають виконання навчальних дій на ідентифікацію матеріалу; просте відтворення навчального змісту; застосування елемента знання чи вміння у дещо зміненій навчальній ситуації; застосування навчального досвіду в наближеному до життєвого контексту. Щодо змістового наповнення завдань, то зважаючи на провідну функцію підсумкової роботи — з'ясування відповідності між навчальними досягненнями дитини з теми визначеному в типовій освітній програмі рівню формування очікуваних результатів, вважаємо доцільним не виходити за межі матеріалу тематичного блоку, який контролюється. Це важливо для з'ясування істотних для певного етапу навчання характеристик.

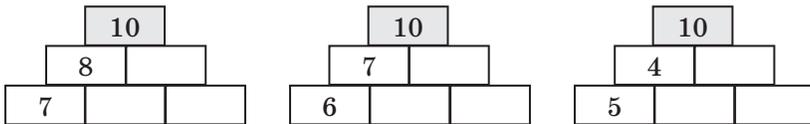
Наведемо приклади діагностувальних робіт з математики для різних класів початкової школи.

Згідно з чинними вимогами щодо здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів 1 класу, письмові тематичні роботи не проводяться. У першому класі доцільно пропонувати учням завдання для усного виконання. Так, за наслідками вивчення розділу «Виконуємо додавання і віднімання в межах 10» учні повинні досягти таких обов'язкових результатів: *обчислює усно зручним для себе способом у навчальних і практичних ситуаціях; вимірює величини за допомогою підручних засобів і вимірювальних приладів; до числа очікуваних результатів належать такі: розуміє сутність арифметичних дій додавання і віднімання; прогнозує результат додавання та віднімання; володіє навичками додавання і віднімання одноцифрових чисел у межах 10; вимірює і порівнює величини: довжину, масу, місткість; використовує короткі позначення величин (сантиметр — см, дециметр — дм, метр — м); маси (кілограм — кг); місткості (літр — л); часу (година — год, доба, тиждень)*. Для визначення сформованості окреслених результатів можна використати таку діагностувальну роботу.

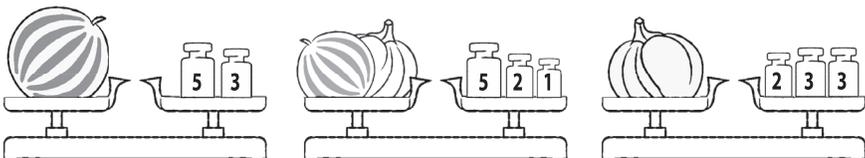
- 1. Відшукай помпон, який «відірвався» від шарфа.



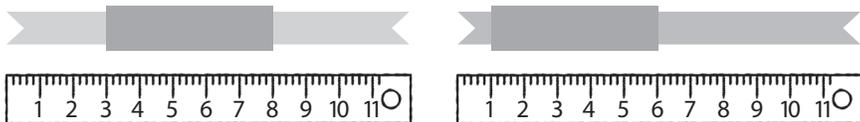
- 2. Доповни числа в кожному ряді до 10.



- 3. Визнач масу кавуна; гарбуза.



- 4. Визнач, скільки сантиметрів стрічки за блакитним чотирикутником.



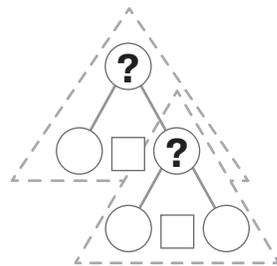
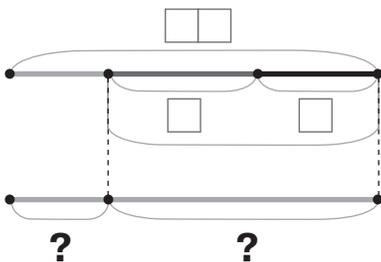
Зауважимо, що в першому класі учні з різними стартовими можливостями проходять тривалий період адаптації до нової ситуації розвитку, тому цього року навчання більшої ваги набуває поточне формувальне оцінювання, яке забезпечує «м'яку» оцінку їхньої діяльності.

Починаючи з другого класу практикуються письмові роботи. Їх створення відбувалось на основі описаних вище методичних орієнтирів. Покажемо для прикладу роботу для другокласників за тематичним блоком «Розв'язуємо складені задачі». У результаті його вивчення учні повинні досягнути таких обов'язкових результатів: *аналізує проблемні ситуації*

3.4. Як конструювати інструментарій підсумкового оцінювання навчальних досягнень

свого життя; визначає групу пов'язаних між собою величин для розв'язання повсякденних проблем математичного змісту; обирає числові дані, необхідні і достатні для відповіді на конкретне запитання; визначає дію (дії) для розв'язання проблемної ситуації, виконує її (їх); перетворює інформацію (почуту, побачену, прочитану) у схему, таблицю, схематичний рисунок; обирає послідовність дій для розв'язання проблемної ситуації; очікувані досягнення з теми є такими: розв'язує прості і складені сюжетні задачі, у тому числі задачі з геометричним змістом; створює допоміжну модель задачі різними способами; обирає числові дані, необхідні і достатні для відповіді на запитання; планує розв'язування (розв'язання) сюжетної задачі; створює математичну модель задачі; оцінює з допомогою вчителя правильність розв'язку задачі; шукає різні способи розв'язування (розв'язання задачі). Очевидно, що такий широкий перелік результатів не може бути забезпечений окремим завданням-вимірником, тому доцільно запропонувати учням інструментарій, який за незначного обсягу й часових затрат дозволить охопити різні аспекти досягнень. Покажемо зразок такої діагностувальної роботи.

- 1. Прочитай задачу. Доповни схеми числовими даними задачі.
У гаражі було 16 машин. Із гаража виїхали 7 вантажівок та 5 легкових автомобілів. Скільки машин залишилося в гаражі?



- 2. Прочитай задачу. Її можна розв'язати кількома способами. Напиши розв'язання двома способами за поданим планом.
На зупинці шкільний автобус чекали 7 учнів. Згодом до зупинки підійшли ще 4 хлопчики і 3 дівчинки. Скільки всього учнів стало на зупинці?

способу виконання певної дії вкажуть на етап, до якого варто повернутися задля їх усунення. Оскільки діагностувальні роботи виконують одночасно учні всього класу, то успішність або вади у засвоєнні елементів змісту освіти засвідчать загальну тенденцію, пов'язану, наприклад, із обраною методикою навчання.

Аналогічний підхід використовується для створення діагностувальних робіт і в другому циклі навчання. Наведемо зразок діагностувальної роботи з теми «Вивчаємо письмове множення і ділення», запропонованої учням експериментальних четвертих класів, які працюють у рамках всеукраїнського експерименту з пілотування стандарту. Вивчення цієї теми підпорядковане забезпеченню таких обов'язкових результатів: *обчислює усно і письмово в різних життєвих ситуаціях; перевіряє правильність розв'язання проблемної ситуації різними способами; виявляє та виправляє помилки; обирає спосіб (способи) розв'язання проблемної ситуації; обґрунтовує вибір дій для розв'язання проблемної ситуації; розв'язує проблемну ситуацію різними способами; очікувані результати є такими: володіє навичками письмового множення і ділення багатоцифрового числа на одноцифрове; перевіряє правильність обчислень; планує послідовність виконання дій у письмових обчисленнях; користується даними під час розв'язування практично зорієнтованих задач.* Покажемо зразок цієї діагностувальної роботи.

► 1. Обведи вирази, які показують:

1) як 320 помножити на 2;

$$32 \text{ дес.} \cdot 2$$

$$32 \cdot 10$$

$$300 \cdot 2 + 20 \cdot 2$$

$$300 \cdot 20 \cdot 2$$

2) як 480 розділити на 4.

$$480 : 10 : 4$$

$$48 \text{ дес.} : 4$$

$$480 : 4 + 80 : 4$$

$$480 : 80 : 4$$

Перше завдання являє собою аналог закритого тестового завдання з вибором кількох правильних відповідей із чотирьох варіантів. У цьому випадку виправдане використання

тестової форми, оскільки виконання завдання передбачає розпізнавання потрібних об'єктів без обчислень.

.....

- ▶ 2. Знайди значення виразів письмово.

$$139 \cdot 7 \qquad 38 \cdot 16 \qquad 828 : 3 \qquad 585 : 65$$

Метою другого завдання є виконання елементарної розумової операції із застосування відомого способу обчислення. За його допомогою з'ясовують сформованість у дитини простого операціонального уміння.

.....

- ▶ 3. Перевір, чи правильно знайдені результати. Закресли неправильну відповідь (неправильні відповіді).

$$592 : 8 = 74 \qquad 407 \cdot 2 = 904 \qquad 468 : 26 = 18$$

Виконання третього завдання є показовим щодо використання способу обчислення у ситуації, коли необхідно виконати розумову дію оцінювання ситуації, прийняти рішення щодо самостійного знаходження шляху розв'язання проблеми. У психології виконання особою зворотної розумової операції до наявної пов'язують із розумінням сутності процесів. Згідно з періодизацією інтелектуального розвитку особи, обґрунтованою Ж. Піаже [11], така характеристика належить до психологічної норми віку четвертокласників. Отже, вказане завдання буде визначальним щодо сформованості в учнів здатності виконувати письмове ділення на рівні навички.

.....

- ▶ 4. Розв'яжи задачу.

Максим зібрав колекцію марок про сучасну техніку. 576 марок він розмістив на 18 сторінках альбому, порівну на кожній. Скільки марок вміститься на 20 сторінках, якщо хлопчик буде їх розміщувати так само?

Четверте завдання уміщує сюжет, який моделює життєву ситуацію. Для застосування способу обчислення, який контролюється, дитина повинна проаналізувати текст; виділити в ньому дані; встановити взаємозв'язок між даними і шуканим, оцінити їх достатність для відповіді на

запитання; віднайти шлях розв’язання проблемної ситуації; побудувати математичну модель із застосуванням відповідного способу обчислення; дати обґрунтовану відповідь на запитання. Багатокомпонентність розумових дій і операцій, необхідних для виконання такого завдання, вказують на його приналежність до задач високого рівня складності. Успішне виконання четвертого завдання буде показником здатності дитини встановлювати математичні відношення, працювати з математичною інформацією, застосовувати розумові операції і математичні методи — усе це в сукупності є ознакою функціональної грамотності.

► 5. Розв’яжи задачу.

Марина розраховує, скільки корму потрібно для її цуценяти Кекса. У таблиці вона позначила 15 пакетів символом .

Місяць	Кількість пакетів
Серпень	
Вересень	
Жовтень	
Листопад	

- 1) Запиши, скільки пакетів корму повинна придбати Марина:
у серпні: ____ пакетів;
у листопаді: ____ пакетів.
- 2) Запиши, скільки пакетів корму потрібно на осінь:
____ пакетів.

П’яте завдання належить до числа компетентісно орієнтованих задач. Таке завдання не обов’язкове для виконання усіма учнями. За формою — це відкрите завдання-кластер з розгорнутою відповіддю, що містить ввідний стимул (опис ситуації) з наступними завданнями, що прямо стосуються цього стимулу [12]. Таке завдання вимагає від учнів застосовувати складні розумові операції, пов’язані з інтегруванням досвіду діяльності, сформованого засобами різних змістових

ліній навчального предмета. У цьому випадку для розв'язання задачі застосовуються результати, що належать до змістових ліній: «Числа, дії з числами. Величини», «Математичні задачі і дослідження», «Робота з даними». Успішність виконання цього завдання вкаже на використання навички обчислень у змодельованій практичній проблемній ситуації, коли відсутня пряма вказівка на застосування певного способу обчислення, тобто на рівень компетентності.

.....

У зв'язку з рівнем складності останнього завдання необхідно зауважити, що оскільки навчання у початковій школі має особистісно орієнтований характер, то під час виконання тематичних робіт необхідно враховувати індивідуальні можливості учнів. Так, діти можуть виконувати посильні для них завдання, хоча вчителю варто заохочувати їх до розв'язування максимально можливої із запропонованої кількості навчальних задач. Це допоможе виявити не лише рівень досягнень учнів, а й мотивувати до старання та наполегливості в навчанні. Наприклад, учням можна запропонувати таку інструкцію:

- Виконуйте завдання, які вам під силу.
- Намагайтеся зробити якомога більше завдань!
- Домовтесь у класі, як будете оцінювати виконані завдання.
- Намалюйте свої позначки й напишіть, що вони означають.
- Використовуйте ці позначки для оцінювання своєї роботи.

Якщо в класі мала чисельність учнів і вчитель може здійснити індивідуальне опитування, то підсумкові діагностувальні роботи можна проводити в усній формі. Учням буде цікаво, якщо таку діяльність організувати у вигляді навчальної гри «Встановлюю персональний рекорд». Для її проведення достатньо поставити часовий рубіж і роздрукувати текст завдань. Учитель під час роботи може читати формулювання завдання і робити непомітні для дитини записи про правильне чи неправильне виконання. Після завершення відповідей на питання завдань доцільно запропонувати

виконавцям оцінити свої старання і спрогнозувати успішність виконання завдань. Насамкінець учитель звертає увагу на наявні проблеми, разом із дитиною знаходить їх причини, за потреби організовує роботу над помилками.

Наведемо приклад роботи до тематичного блоку «Досліджуємо табличне множення і ділення», яку можна виконувати усно в умовах індивідуального навчання другокласників.

.....

Завдання I рівня складності

1. Назви в кожному числовому ряді «зайве» число. Поясни його вибір.

2 4 6 8 9 10 3 6 9 10 12 15

2. Назви вирази з однаковим значенням.

30 : 10	5 · 2	0 · 7
8 : 2	0 · 19	2 · 2
21 · 0	10 : 1	9 : 3

Завдання II рівня складності

3. Установи закономірність у кожному стовпчику і доповни його ще одним виразом.

3 · 2	5 · 5	18 : 2
3 · 3	6 · 5	16 : 2
3 · 4	7 · 5	14 : 2

4. Склади вирази і знайди їх значення.

- 1) Добуток чисел 7 і 1.
- 2) Частка чисел 18 і 3.

Завдання III рівня складності

5. Назви пропущені в рівностях числа.

$10 : \square = 5$	$8 \cdot \square = 16$	$10 \cdot \square = 80$
$3 \cdot \square = 21$	$20 : \square\square = 2$	$18 : \square = 6$
$\square \cdot 3 = 24$	$\square : 3 = 3$	$\square \cdot 5 = 15$

6. Знайди значення виразів, назви результати.

$4 \cdot 8 = \square\square$	$4 \cdot 9 = \square\square$	$4 \cdot 10 = \square\square$	$4 \cdot 11 = \square\square$
$8 \cdot 5 = \square\square$	$9 \cdot 5 = \square\square$	$10 \cdot 5 = \square\square$	$11 \cdot 5 = \square\square$

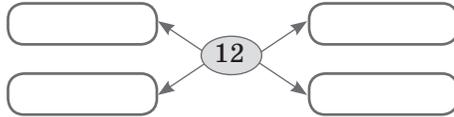
Завдання IV рівня складності

7. Знайди значення виразів, назви результати.

$$6 \cdot 6 - 17 = \square \square \quad 5 \cdot 5 - 16 = \square \square$$

$$20 : 4 + 57 = \square \square \quad 16 : 4 + 47 = \square \square$$

8. Поміркуй, на скільки рівних частин можна поділити число 12.



Як і для попередньо описаних робіт, у такій формі підсумкової діагностики кожен блок завдань пов'язаний із певним етапом вивчення теми, отже, дозволяє з'ясувати рівень досягнення.

Для урізноманітнення видів навчальної діяльності учнів час від часу можна практикувати роботи у форматі онлайн-тестів (електронний аналог кожного діагностувального завдання). Під час виконання учнями такої роботи вчитель легко виявить, на якому етапі навчання могли трапитися проблеми. Дітям ця робота дозволяє ще раз застосувати свої знання і вміння, таким чином узагальнюється їхній навчальний досвід. Різна складність завдань роботи дає можливість кожній дитині відчувати успішність і водночас здійснити самооцінювання своїх досягнень.

Наведемо приклад тестової роботи для 2 класу за тематичним блоком «Додаємо і віднімаємо числа з переходом через розряд».

► Вибери вираз, у якому дія віднімання виконується другою. Натисни на кружок поряд із відповідною буквою.

А $18 + (9 - 7)$ Б $7 - 5 + 10$ В $20 - (3 + 6)$

► Вибери вираз, значення якого більше за 10. Натисни на кружок поряд із відповідною буквою.

А $7 + 3$ В $5 + 4$
 Б $7 + 4$ Г $6 + 4$

3.4. Як конструювати інструментарій підсумкового оцінювання навчальних досягнень

- Вибери вираз, який має найменше значення. Натисни на кружок поряд із відповідною буквою.

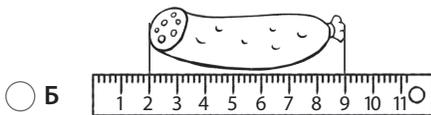
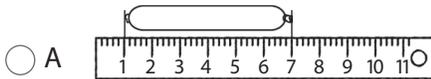
А $9 + 4$

В $12 - 3$

Б $16 - 8$

Г $7 + 5$

- Визнач, що довше — сосиска чи ковбаска. Натисни на кружок поряд із відповідною буквою.



.....

Під час укладання таких завдань ми забезпечили поступове нарощення складності, що виявляється в застосуванні розумових операцій різних рівнів.

Додаткову інформацію про стан опанування учнями змістом освіти можна здобути, якщо залучити учнів до виконання навчального проєкту. Проєктну діяльність наразі визнають одним із ефективних засобів формування у школярів компетентностей. У процесі роботи над проєктом застосовується прийнятні для практичної ситуації знання та уміння учнів; реалізуються можливості доцільно інтегрувати навчальний матеріал різних предметів; стимулюється активна пізнавальна й перетворювальна діяльність; забезпечується суб'єкт-суб'єктна взаємодії між учасниками освітнього процесу; втілюються ідеї та інтереси дітей, збагачується їхній досвід новими способами діяльності [13]. Під час організації проєктної діяльності після завершення теми особлива увага приділяється забезпеченню логічних зв'язків між опрацьованим навчальним матеріалом і задумом проєкту. Для учнів другого циклу навчання ми запропонували ідеї роботи над проєктами. Наведемо приклад такого проєкту, як підсумок теми «Множимо і ділимо багатоцифрові числа на одноцифрові».

Навчальний проєкт ЦІКАВІ СПОСОБИ ОБЧИСЛЕНЬ

Який задум проєкту?

На уроках математики ви розглядали різні способи обчислень, а потім обирали зручні для себе. Проте можливості математики не вичерпуються відомими вам способами. У різних країнах по-різному вчать дітей обчислювати.

Можливо, серед нових способів обчислення ви знайдете зручні для вас.

Як проводити дослідження?

Відшукайте інформацію про способи обчислень, яким навчають у школах різних країн світу.

Як розв'язати проблему?

Обговоріть у класі, де ви шукатимете потрібну інформацію: у книжках, в інтернеті, у фахівців тощо. Після спроб пошуку потрібного матеріалу поділіться в класі інформацією з різних країн, яка стала доступною. Спробуйте розібратися та потренуватися в нових прийомах обчислення.

Як презентувати проєкт?

Домовтеся, як краще оформити зібраний матеріал і як його презентувати, наприклад, дітям із інших класів. Добре було б подати вашу інформацію у вигляді буклета, маленької книжечки, пам'ятки тощо та провести для учнів у вашій школі майстер-клас із математичних обчислень.

$$= 928$$

Виконання учнями такого проєкту допоможе вчителю з'ясувати, наскільки вільно учні користуються обчислювальними вміннями, чи здатні вийти за межі звичного навчального контенту й збагатити свій навчальний досвід новими способами міркувань. За суттю діяльності — це виразний приклад компетентнісно орієнтованої роботи, що інтегрує зміст різних освітніх галузей, тобто виходить на рівень надпредметності.

Таким чином, описані засоби контролю навчальних досягнень допоможуть діагностувати результативність навчальної діяльності на кожному з етапів засвоєння змісту;

відстежити індивідуальний розвиток дитини для підтримки навчального поступу; вчасно виявити й усунути проблеми в засвоєнні матеріалу; скоригувати зміст й методи навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини. Можливість вибору формату інструментарію дозволяє урахувати інтереси і пізнавальні потреби учнів, а також зручний для кожного з них спосіб подання й опрацювання навчальної інформації. Такі роботи передбачають виконання молодшими школярами розумових дій та операцій з оцінювання різноманітних навчальних ситуацій, що потребують застосування досвіду діяльності; встановлення залежностей, закономірностей і взаємозв'язків між предметами і явищами в навколишньому світі, інтерпретовані мовою освітньої галузі.

Нововведення в нормативному забезпеченні функціонування початкової школи зумовили зміну ролі державної підсумкової атестації (ДПА). Відтак цю форму контролю результатів навчання випускників віднесено до окремого виду моніторингу визначення якості освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти та/або якості освіти. ДПА належить до тих шкільних подій, які найбільше хвилюють усіх учасників освітнього процесу — педагогів, учнів та їхніх батьків, тому увага до цієї роботи особливо загострена в новій ситуації функціонування школи.

Зупинимось на визначенні дидактико-методичних підходів щодо розроблення інструментарію для підсумкової атестації випускників початкової школи.

В основу розроблення змісту та 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» [14, 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. З-поміж комплексу функцій, якими наділена контрольньо-оцінювальна діяльність у плані підсумкового діагностування, виокремимо ті з них, які 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*, що пов'язана 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 існуючі проблеми та їх 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 відповідають завданням, які за наслідками ДПА мають відобразити якість освітньої діяльності закладів освіти і в цілому 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 і її звичний формат та спосіб організації (аналог тематичної діагностувальної 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. Отже, необхідні додаткові рішення щодо наповнення ресурсного кейсу ДПА не лише підсумковою діагностичною роботою для учнів, а й інструментарієм освітнього менеджменту.

До числа показників якості, що успішно піддаються ідентифікації і вимірюванню за чинними на 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 тощо.

Оскільки за суттю і функціями ДПА подібна до констатувального моніторингу, що забезпечує стабільну діяльність «об'єкта в реальних умовах, коли відслідковується його стан з метою запобігання відхиленням від запланованої стратегії» [15, с. 23], то цілком логічно дотримуватись 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 слідувати 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. Далі — відбувається виконання учнями робіт, аналіз та узагальнення результатів у закладі освіти; формування висновків і прийняття управлінських рішень. На етапі створення інструментарію зупинимось детальніше.

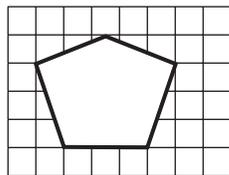
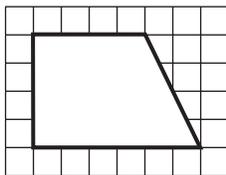
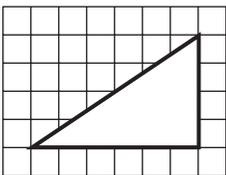
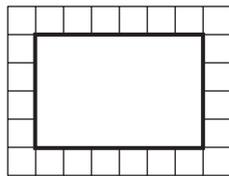
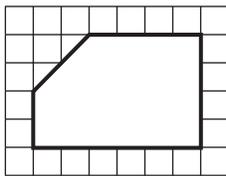
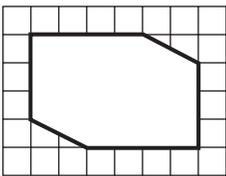
Зміст і форма когнітивного матеріалу підсумкової атестації зумовлюється метою галузі, за якою проводиться вимірювання. Наприклад, метою математичної галузі є формування математичної та інших ключових компетентностей; розвиток мислення, здатності розпізнавати й моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір. Відповідно до цієї мети в державному стандарті сформульовано низку 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 вимір (визначає процеси мислення, які мають розвинути й застосовувати учні як під час виконання математичних завдань, так і для розв'язання реальних життєвих проблем).

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 числами. 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 в процесі контроль-но-оцінювальної діяльності. Відповідно до практики міжнародних досліджень навчальних досягнень когнітивні результати (уміння) структуруються за такими категоріями: знання і розуміння; застосування; міркування. Діагностувальні завдання атестації за когнітивним виміром передбачають стимули до їх виконання за ієрархією розумових процесів, яка була презентована в попередніх підрозділах цього дослідження.

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. Наведемо приклади завдань, які доцільно використовувати в підсумковій роботі з математики.

► Зафарбуй фігури, в яких всього два прямих кути.



- Обери серед математичних записів рівняння. Розв'яжи його (ix).
- $19 + x < 91$ $c : 4 = 20$ $41 - 35$ $y \cdot 3 = 12$

Уміння розв'язувати сюжетні математичні задачі вчених видів має бути сформоване на рівні розумових процесів вищого порядку, отже, відповідні завдання можуть передбачати складні когнітивні дії. Наведемо приклади завдань, які задовольняють таку вимогу.

- Розв'яжи задачу.

Матвій відрізав від рулону тасьми 10 см. Виявилось, що це $\frac{1}{10}$ рулону. Якої довжини був рулон тасьми спочатку?

Скільки сантиметрів тасьми залишиться в рулоні, якщо Матвій відріже ще $\frac{1}{10}$ решти тасьми?

- Розв'яжи задачу.

Куртка коштувала 600 гривень, а кросівки — 700. Під час розпродажу ці товари подешевшали вдвічі. Скільки потрібно заплатити за дві куртки і кросівки під час розпродажу?

Таким чином, у роботі для підсумкової атестації необхідно дотримуватися тих меж складності матеріалу, які відповідають вимогам 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 в звичному навчальному контексті; приблизно 20 % завдань, що передбачають вільні міркування, творче використання набутого досвіду в зміненій 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, то 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 правильної відповіді із запропонованих варіантів. Наприклад, таке.

► Обведи число, в якому:

1) сім сотень і один десяток;

107

701

710

2) три сотні і п'ять одиниць;

305

350

503

3) дві сотні, шість десятків і чотири одиниці.

264

246

462

Щодо останнього зазначимо таке. На наш погляд, форма подання завдання обумовлюється дидактичною метою його використання. Закриті тестові завдання з вибором відповіді доцільно пропонувати, якщо діагностується спроможність учня впізнати чи пригадати елемент змісту або відтворити навчальну інформацію за наданим еталоном, як це реалізовано у вище наведеному завданні. Ми не схилиємося до використання тестових завдань закритого типу, оскільки таким форматом закладається деякий ризик вгадування (так, наявність 3–4 варіантів відповідей пов'язана з імовірністю вгадування 30 % і 25 % відповідно).

Досвід участі в загальнодержавному моніторингу показав, що переважання у перевірній роботі завдань на самостійне надання учнями відповіді сприяє покращенню якості інструмента вимірювання. Отже, 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. Наприклад, такі.

► Дослідник рахував мурашок у мурашнику. У нього вийшло найменше п'ятицифрове число. Скільки мурашок нарахував дослідник?

Відповідь: _____.

- ▶ Встав у записах пропущені розрядні числа.
 $2478 = 2000 + 400 + \dots + 8$
 $63\,951 = \dots + 3000 + 900 + 50 + 1$
- ▶ Запиши у порожній клітинці цифру, щоб нерівність була істинною.
 $41861\boxed{} < 418611$

Для визначення здатності учня використовувати набуті під час вивчення курсу знання чи вміння у змінених навчальних умовах, а також поєднувати їх із попереднім досвідом діяльності доцільно вміщувати контекстні, або так звані компетентісно орієнтовані, завдання. Наведемо приклад такого завдання.

- ▶ Розв'яжи задачу.
Олег Володимирович придбав для школи 3D-принтер за 11 719 грн. Він сплатив у касі такими купюрами:



- а) Скільки гривень сплатив у касі Олег Володимирович?
Відповідь: _____.
- б) Яку решту одержав Олег Володимирович?
Відповідь: _____.

Таким чином, розроблення інструментарію для державної підсумкової атестації випускників початкової школи

має відбуватися на основі науково обґрунтованих і методично вивірених засадах, що дозволить оптимально й точно визначити рівень навчальних досягнень учнів. Подальше розгортання наукового пошуку має відбуватися в напрямі визначення управлінських підходів до створення інструментарію освітнього менеджменту.

У нині чинних методичних вимогах щодо здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів (наказ МОН України від 13.07.2021 р. № 813) зазначено, що «система тематичних діагностувальних робіт у 3–4 класах може містити комплексні діагностувальні роботи для кожного класу, зміст яких охоплює мовно-літературну, математичну, природничу освітню галузі». На нашу думку, такий формат робіт цілком придатний для ДПА.

У чому особливість комплексної роботи? Вона укладається із завдань, сутність і рівень складності яких забезпечує діагностування результатів навчання четвертокласників у функціональному й компетентнісному проявах. Відповідно до актуальних практик у сфері оцінювання компетентностей учнів орієнтиром під час створення робіт може використовуватись досвід міжнародних порівняльних моніторингових досліджень PISA і TIMSS, а також загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів». Виявлення рівня навчальних досягнень учнів може здійснюватися за допомогою контекстних завдань, побудованих на матеріалі української мови і літературного читання, математики, природознавчого складника курсу «Я досліджую світ». Завдання роботи можуть пов'язуватися сюжетом науково-популярного тексту, який розміщується на початку. Водночас кожне завдання має бути самодостатнім і непов'язаним із попередніми завданнями, що дозволить учням об'єктивно засвідчити сформованість навчального досвіду з різних освітніх галузей та їх змістових ліній.

Комплексні роботи з огляду на методичну доцільність, яку кожен учитель визначає одноосібно, можна використовувати по-різному: цілісно як діагностувальні тематичні

роботи; окремими блоками як інструментарій формувального оцінювання на уроках вказаних галузей; окремими завданнями упродовж навчального року на різних етапах уроків як тренувальні вправи тощо. Вироблення в учнів досвіду виконання запропонованих робіт стане корисним під час підготовки до моніторингу навчальних досягнень.

Завдання комплексних робіт відображають об'єкти контролю з мовно-літературної, математичної і природничої освітніх галузей, що можуть бути перевірені в письмовій формі.

Наведемо приклад такої роботи.

.....

Прочитай текст і виконай завдання.

Кондори взагалі-то добряче літають. Високо. Пірнають зі скель назустріч вітру — і спробуй наздожени. Де там! Розправлять широкі крила і ширяють у високості, доки не набридне... Знаменито літають... Але не всі.

Був собі один кондор. Жив на верхівці гори. І гніздо він мав, як усі кондори, і крила дужі — гарний собі кондор був. А от літати боявся. Родичі із сусідами його й так переконували, й так просили. Марно.

— Я, — каже, — особливий кондор, наземний. Ви мене і не просіть, і не моліть, літати не хочу. Мені в голові макітриться. А як гепнуся з тієї висоти? Я краще пішки скрізь ходитиму, так воно якимось безпечніше. Хай уже сміливіші літають...

Сиділо якимось усе кондоряче товариство — пір'я після дощу сушило. Сидять собі, кожен на своїй скелі — хто в гнізді, а хто й так, хвостом на каменях. Сперечаються: хто з них найвище і найшвидше літає. Лише наш наземний кондор сухий-сухісінький. Він же попід дощовими хмарами не літав, як інші.

Аж тут де не взявся страшний вихор. Налетів, закрутив, куряву здійняв та й підхопив одне гніздо з пташенятами. В урвище жбурнув і погуб десь далі.

Пташенята літати не вміють, пищать, ось-ось на скелясте дно прірви впадуть. Сполошилися дорослі кондори, жаль

малечу, а кинутися на порятунок ніхто не наважується. З мокрим пір'ям далеко залетиш, аякже. На самісіньке дно.

Топтався-топтався на місці наземний кондор, а потім як заплющить очі та стрімголов як шугоне у прірву — сусіди тільки ойкнули.

Над самими гостряками каменів підхопив кондор гніздо з пташенятами. Піднявся на верхівку гори, поклав його перед сторопілими батьками та й пішов до свого гнізда.

— Посиджу, — каже, — дух переведу. Незвично, — каже, — наземному кондору такі піруети виробляти — у голові макітриться.

За Сашком Дерманським

1. Придумай і запиши власний заголовок до тексту.

2. Прочитай подані речення. Поміркуй і познач (✓) у тексті речення, перед яким їх потрібно розмістити.

Та так той кондор і ходив скрізь. Де стрибне, де підбіжить — справлявся. І бути б, мабуть, йому довгенько наземним кондором, якби не одна пригода.

3. Прочитай подані слова. Згрупуй і запиши їх парами.

Гора, ширяти, швидко, урвище, літати, прірва, скеля, стрімко.

Продовж речення: поясни, за якою ознакою були об'єднані слова.

Ці пари слів _____

4. Випиши з тексту по 1–2 слова, що ілюструють такі правила:

1) правопис слів з апострофом: _____

2) написання **не** з дієсловами: _____

3) правопис префіксів **роз-**, **без-**: _____

10. Вислови свою думку про те, як подолати свої страхи (3–4 пов’язані між собою речення).

До роботи можна створити паспорт, у якому зазначити змістову характеристику кожного завдання у формулюваннях, які використані в рекомендованому МОН зразку свідоцтва досягнень учнів 3–4 класів (табл. 3.2). Це допоможе під час визначення підсумкового рівня навчальних досягнень учня.

Таблиця 3.2

Змістова характеристика завдань комплексної діагностувальної роботи

Освітня галузь	Номер завдання	Характеристика результату — об’єкт оцінювання	Результат виконання
1	2	3	4
		<i>Учень / учениця:</i>	
Мовно-літературна	1	визначає фактичний зміст тексту; аналізує прочитаний текст	
	2	визначає фактичний зміст тексту; аналізує прочитаний текст; уточнює інформацію	
	3	досліджує мовні одиниці та явища; формулює висновки; пише розбірливо, дотримується граматичних і орфографічних норм	

Закінчення табл. 3.2

1	2	3	4
	4	аналізує прочитаний текст; досліджує мовні одиниці та явища; пише розбірливо, дотримується граматичних і орфографічних норм	
	10	будує зв'язні висловлювання; висловлює власне ставлення до прочитаного, формулює висновки; пише розбірливо, дотримується граматичних і орфографічних норм	
Природ- нича	5	установлює взаємозв'язки між об'єктами живої і неживої природи; пояснює залежність життя організмів від умов існування	
	6	знаходить на карті України об'єкти відповідно до навчального завдання	
Матема- тична	7	читає і записує числа; використовує для вимірювання величин доцільні одиниці вимірювання, оперує величинами	
	8	аналізує текст задачі, створює модель, обґрунтовує спосіб розв'язування, розв'язує задачу; володіє обчислювальними навичками	
	9	аналізує текст задачі, розв'язує задачу; використовує для вимірювання величин доцільні одиниці вимірювання, оперує величинами; будує геометричні фігури	

Отже, описані дидактико-методичні вимоги до створення діагностувальних завдань для контролю й оцінювання результатів навчання з різних освітніх галузей ґрунтуються на їх провідних цілях навчання; ураховують необхідність відстежувати динаміку навчального поступу дитини й виявляти етап, на якому відбувається перехід на якісно новий рівень засвоєння змісту освіти; забезпечують можливість здобути дані про рівень засвоєння учнями змісту освіти в межах розділу або циклу навчальних тем.

Список використаних у розділі джерел

1. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.) : монографія / О. І. Локшина. — Київ, 2009. — 404 с.
2. Ярова О. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець ХХ — початок ХХІ ст.) : монографія / О. Ярова. — Київ, 2018. — 434 с.
3. Classroom Assessment and the National Science Education Standards. *Washington, DC: The National Academies Press.* doi: 10.17226/9847 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.nap.edu/read/9847/chapter/5> (дата звернення: 10.11.2021).
4. Carroll Cathy, Gale Mardi. The Number System: Formative Assessment Task Bank for Grades 6–8 (eBook) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.nap.edu/read/9847/chapter/5> (дата звернення: 10.11.2021).
5. Логвина Ирина. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника : пособие для учителя / Ирина Логвина, Людмила Рождественская. — Narva, 2012. — 50 с.
6. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za zag. red. Н. М. Бібік. — Київ, 2018. — 160 с.
7. Булах І. Є. Створюємо якісний тест : навч. посіб. / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. — Київ, 2006. — 160 с.
8. Клаус Гюнтер. Введение в дифференциальную психологию учения / Гюнтер Клаус. — М., 1987. — 174 с.
9. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII, зі змінами [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.11.2021).

10. Скворцова С. О. Методична система навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів : монографія / С. О. Скворцова. — Одеса, 2006. — 696 с.
11. Piaget J. The construction of reality in the child / J. Piaget. — New York, 1954.
12. Практичний посібник для розробників тестових завдань [Електронний ресурс] / Проєкт USAID «Справедливе правосуддя» ; упорядковано на основі тренінгових матеріалів, рекомендацій та напрацювань експертів проєкту ; упоряд. С. Мудрук. — [Б. м.], 2014. — 190 с. — Режим доступу: https://uu.edu.ua/upload/Osvita/Navch_metod_d_t/Navch_metod_materiali/Upravlinnya_navchannyam_i_znannyami/Manual_for_test_writers.pdf (дата звернення: 10.11.2021).
13. Онопрієнко О. В. Проєкти до снаги сучасним дітям як спосіб ознайомлення зі світом. Організація проєктної діяльності на уроках математики / О. В. Онопрієнко // Учитель початкової школи. — 2017. — № 2. — С. 7–9.
14. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти : Концепція Нової української школи [Електронний ресурс] / М-во освіти і науки України ; [упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. ; за заг. ред. М. Грищенка]. — [Б. м.], 2016. — 40 с. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 09.11.2021).
15. Ляшенко О. І. Методологічні засади моніторингу якості освіти / О. І. Ляшенко // Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : монографія / за ред. О. І. Ляшенка. — Київ, 2013. — С. 6–27.

СЛОВНИК ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ

Види контролю — система послідовних взаємопов'язаних дій учителя й учнів, яка забезпечує зворотний зв'язок у процесі навчання, ефективність освітнього процесу (Савченко О. Я.).

Досвід навчальної діяльності — актуальна для здобувача освіти інформація, яка стала надбанням особистості, відклалася в резерв довготривалої пам'яті і перебуває у стані постійної готовності до застосування у конкретних життєвих ситуаціях (Онопрієнко О. В.).

Загальні результати навчання — сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей здобувачів початкової освіти, що відповідають загальним цілям освітньої(-их) галузі(-ей) (Державний стандарт початкової освіти).

Здобувач освіти — здобувач освіти на першому рівні повної загальної середньої освіти (Державний стандарт початкової освіти).

Зміст освіти — системне утворення, яке увібрало вироблений людством досвід різнопланової діяльності — розумової, практичної, творчої, емоційно-вольової, необхідної для розвитку та реалізації особистості (Онопрієнко О. В.). Соціальний досвід у формі системи знань, умінь, навичок і цінностей, відібраних для засвоєння учнями, що забезпечує основу для всебічного розвитку та підготовки до життя у суспільстві (Савченко О. Я.). Певна збалансована відповідність загальної середньої освіти (як результату, як процесу і як освітньої системи) численним потребам, цілям, умовам і стандартам; у прагматичному сенсі — це рівень загальноосвітньої підготовки учнів (Ляшенко О. І.).

Змістова лінія — тематична єдність, яка окреслює внутрішню структуру та систематизує конкретні очікувані результати кожної освітньої галузі (Державний стандарт початкової освіти).

Знання — результат наукового пізнання, що відображається у формі фактів, понять, законів, закономірностей, теорій, гіпотез, наукових концепцій і виступає структурним елементом змісту науки (Байбара Т. М.). Структурний елемент змісту навчання, який виступає результатом навчально-пізнавальної діяльності і відображається у формі фактів, понять, законів, закономірностей, відношень (Савченко О. Я.). Осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні) (Національна рамка кваліфікацій).

Кваліфікаційний рівень — структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій цього рівня (Національна рамка кваліфікацій).

Компетентність — інтегрований результат освіти, присвоєний особистістю, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід в проблемних умовах (Бібік Н. М.). Сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно значущій сфері; здатність учня самостійно реалізовувати практичну діяльність і розв'язувати життєві проблеми, яка засновується на набутому навчальному та життєвому досвіді, особистісних цінностях і здібностях (Савченко О. Я.). Здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості (Національна рамка кваліфікацій). Динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Закон України «Про освіту»).

Компетентність ключова — здатність, що надає можливість індивідууму інтегруватись у суспільство (у знайомих

і незнайомих ситуаціях), є вигідною як для кожної особистості, так і суспільства в цілому, сприяє постійному вдосконаленню знань і навичок відповідно до потреб часу. Інтегрує знання, уміння, навички і ставлення особистості, що відповідають контексту (Савченко О. Я.).

Контроль навчальних результатів учнів — структурний компонент процесу навчання, який здійснюється на всіх його етапах шляхом перевірки (виявлення і вимірювання) й оцінювання результатів навчання; за його допомогою встановлюються зв'язки між запроєктованими, реалізованими і вихідними рівнями освіти, оцінюються досягнення учнів, виявляються недоліки в їхніх знаннях і уміннях (Байбара Т. М.).

Критерії — набір якісних характеристик, які використовуються для винесення судження щодо виконання, продукту діяльності або як інструмент оцінювання (Онопрієнко О. В.). Це реальні ознаки, величини, які обираються як вимірники об'єктів оцінювання; вони є основою визначення рівнів навчальних досягнень учнів (Савченко О. Я.).

Критеріальне оцінювання — спосіб оцінювання певного параметра (знань, умінь, компетентностей) на основі критеріїв, тобто об'єктивних показників його вираження, які можна виявити шляхом спостережень або застосуванням вимірювальних процедур (Савченко О. Я.).

Методи контролю — способи, за допомогою яких визначається результативність навчально-пізнавальної діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителя (Савченко О. Я.).

Навичка — усталений спосіб виконання дій, сформований унаслідок багаторазових повторень; характеризується високим ступенем засвоєння та відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю (Савченко О. Я.).

Навчальні досягнення — процес просування особистості до наміченої мети, позитивний суб'єктивно-значущий результат навчальної діяльності (Сабурова Н. Л.).

Національна рамка кваліфікацій — системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів. Національна рамка кваліфікацій призначена для використання органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудових відносин, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій (Національна рамка кваліфікацій).

Об'єкти контролю — складники предметних компетентностей: знання про предмети і явища навколишнього світу, взаємозв'язки і відношення між ними; вміння та навички застосовувати засвоєні знання; досвід творчої діяльності; ціннісні ставлення (Байбара Т. М.).

Обов'язкові результати навчання — сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей здобувачів початкової освіти, які відповідають загальним результатам навчання та які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти, свідчать про рівень розвитку кожного вміння на завершення циклу (5–6 класи і 7–9 класи) (Державний стандарт початкової освіти).

Освітній процес — система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей (Закон України «Про освіту»).

Освітня галузь — складник змісту освіти, що відображає певну сферу вивчення або об'єднує споріднені сфери (Державний стандарт початкової освіти).

Освітня діагностика — процес визначення результатів освітньої діяльності учнів і вчителя з метою виявлення, аналізу, оцінювання і корекції навчання (Савченко О. Я.).

Освітня програма — єдиний комплекс освітніх компонентів (предметів вивчення, дисциплін, індивідуальних завдань, контрольних заходів тощо), спланованих

і організованих для досягнення визначених результатів навчання (Закон України «Про освіту»).

Освіченість — якість особистості, що характеризує її здатність використовувати у своїй життєдіяльності освоєні нею продукти матеріальної і духовної праці людства, тобто його досвіду, і включати їх у власний досвід, керуючись чинними соціальними нормами й духовними цінностями суспільства (Безрукова В. С.).

Оцінка — оцінне судження в усній або письмовій формі щодо якості певної діяльності; кількісний вимірник (бал), який кваліфікує виконану особою роботу відповідно до норм оцінювання; умовне позначення у вигляді числа, букви чи іншого символу (Онопрієнко О. В.).

Оцінювання навчальних досягнень — процедура формування кількісної та якісної характеристики досягнутих у навчанні результатів. Діагностувальний складник контрольно-оцінювальної діяльності учасників освітнього процесу, пов'язаний із виявленням здобутків в оволодінні змістом предмета чи курсу, якості результатів навчання — компетентностей (знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних властивостей), які набуває та/або здатна продемонструвати особа на певному етапі навчання (Онопрієнко О. В.). Установлення ступеня відповідності виконаних школярами навчальних завдань вимогам до рівня їх якості (Савченко О. Я.).

Перевірка навчальних досягнень — система дій і операцій, необхідних для визначення засвоєних учнями компонентів змісту освіти, тенденцій у їх розвитку (Онопрієнко О. В.).

Поняття — узагальнення, в якому відображені істотні ознаки, властивості, зв'язки і відношення між ними (Байбара Т. М.).

Портфоліо навчальних досягнень — систематизована колекція робіт і результатів, яка демонструє зусилля учня, його прогрес і досягнення в освітньому процесі за певний

період навчання. Це форма організації зразків і продуктів навчально-пізнавальної діяльності школяра, а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел, призначених для аналізу, кількісної і якісної оцінки рівня досягнень конкретного учня й подальшої корекції процесу навчання (Онопрієнко О. В.).

Поточний контроль — перевірка й оцінювання вчителем навчальних результатів учнів з метою одержання об'єктивної й оперативної інформації про їх якість у межах засвоєння конкретного навчального матеріалу (Байбара Т. М.).

Результати навчання — компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та / або здатна продемонструвати особа після завершення навчання (Національна рамка кваліфікацій). Сукупність новоутворень і змін, які були цілеспрямовано запрограмовані перед початком процесу навчання і з якими учень переходить на вищу ланку освіти; комплекс знань і умінь (компетентностей), одержаних у процесі навчання, які учень може продемонструвати після закінчення навчання (Савченко О. Я.).

Рівні засвоєння — послідовний перехід учня від незнання до знання; у дидактиці розрізняють рівні ознайомлення, осмислення, розуміння, запам'ятовування, застосування з різною мірою самостійності учня (Савченко О. Я.).

Розуміння — процес мислення, спрямований на виявлення, усвідомлення і відтворення істотних ознак об'єктів та зв'язків між ними (Савченко О. Я.).

Самоконтроль у навчанні — перевірка суб'єктом власних дій шляхом зіставлення, аналізу, корекції; спирається на мотивацію досягнення правильного результату, розвину вольову сферу (Савченко О. Я.).

Самооцінка учня — оцінювання суб'єктом самого себе, своїх можливостей, досягнень, поведінки порівняно із заданим зразком, вимогами, досягненнями інших (Савченко О. Я.).

Суб'єкт освітньої діяльності — фізична або юридична особа (заклад освіти, підприємство, установа, організація), що провадить освітню діяльність (Закон України «Про освіту»).

Тематичний контроль — перевірка й оцінювання якості засвоєння учнями структурних основ і взаємозв'язків вивченого матеріалу, їхніх особистісних освітніх надбань з розділу або значної за обсягом теми навчального курсу (Байбара Т. М.).

Тест навчальних досягнень — стандартизована методика перевірки результатів учіння, яка дозволяє одержати загальну картину успішності учня, класу, школи; зібрати дані про стан системи початкової освіти у цілому (Ляшенко О. І.).

Уміння — засвоєний суб'єктом спосіб виконання теоретичних і практичних дій на основі знань і життєвого досвіду; формується вправлінням, передбачає застосування у звичних і змінених умовах (Савченко О. Я.). Здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем. Уміння поділяються на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів) (Національна рамка кваліфікацій).

Успішність навчання — ступінь засвоєння учнями предметних компетентностей у зіставленні з вимогами навчальних програм до навчальних досягнень; кількісно виражається в балах, які співвідносяться з рівнями досягнень (Савченко О. Я.).

Уявлення — чуттєво-наочний образ, у якому відображені зовнішні ознаки, властивості, зв'язки раніше сприйнятого об'єкта або групи об'єктів (Байбара Т. М.).

Формувальне оцінювання — інтерактивне оцінювання прогресу в навчальній діяльності здобувачів освіти, що дає змогу діагностувати досягнення на кожному етапі процесу навчання. Діяльність учителя та учнів, що надає інформацію про реальний стан учіння (Онопрієнко О. В.).

Функціональна грамотність — здатність індивіда розуміти та використовувати різні типи інформації з метою успішного функціонування в умовах сучасного суспільства в побутовому, професійному та громадському житті (Сбруєва А. А.).

Якість освіти — це узагальнююча ознака проблем розвитку освіти в державі й одночасно індикатор відповідності освітньої політики та реформ освіти особистісним і суспільним потребам (Ляшенко О. І.). Збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості (Лукіна Т. О.).

Якості особистості — змістові ознаки особистості як форми існування психіки людини, котра є цілісністю, здатною до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та наділеною власним унікальним і неповторним внутрішнім світом (Максименко С. Д.).

ЗМІСТ

Передмова	3
---------------------	---

Розділ 1. Що розуміти під «результатами навчання» в початковій освіті

1.1. Про результати навчання з позицій дидактики та психології	4
1.2. Як цілі навчання пов'язані з результатами навчання молодших школярів	21
1.3. Що належить до кола результатів навчання в НУШ	28
1.4. Як відбиваються функції освітніх галузей на результатах компетентнісно орієнтованої освіти	44

Розділ 2. Що являють собою контроль і оцінювання в початковій школі

2.1. Які ідеї реалізуються в контрольно-оцінювальній діяльності	52
2.2. Що входить до складу контрольно-оцінювальної діяльності	61
2.3. Які функції виконує контрольно-оцінювальна діяльність у початковій освіті	64
2.4. Що важливо знати про критерії контролю й оцінювання	81
2.5. Які форми, методи та засоби забезпечують контроль і оцінювання навчальних досягнень молодших школярів	96
Про методи індивідуального контролю	98
Про тестові завдання	103
Про компетентнісно орієнтовані завдання	108
Про квести і навчальні проекти	113
Про тести навчальних досягнень	115
Про учнівські портфоліо	119
Про моніторинг навчальних досягнень	125

Розділ 3. Як розробити інструментарій вимірювання результатів навчання молодших школярів

3.1. Які вимоги до розроблення інструментарію оцінювання результатів навчання	132
3.2. Як розробити інструментарій формувального оцінювання навчальних досягнень учнів	143
3.3. Як розробити інструментарій для вхідного діагностування навчальності учнів	163
3.4. Як конструювати інструментарій підсумкового оцінювання навчальних досягнень	169
Словник основних понять	199

Навчальне видання
ОНОПРІЄНКО Оксана Володимирівна

Навчально-методичний посібник
**«Нова українська школа: інноваційна
система оцінювання результатів навчання
учнів початкової школи»**

Схвалено для використання в освітньому процесі

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Редактор *О. В. Костіна*
Технічний редактор *С. В. Яшиш*
Коректор *Н. В. Красна*

Підписано до друку 18.11.2021. Формат 60×90/16.
Папір офсетний. Гарнітура Шкільна.
Друк офсетний. Ум. друк. арк. 13,0. Обл.-вид. арк. 11,37.
Тираж 49650 прим. Зам. № 2211-2021.

ТОВ Видавництво «Ранок»,
вул. Кібальчича, 27, к. 135, Харків, 61071.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 5215 від 22.09.2016.
Адреса редакції: вул. Космічна, 21а, Харків, 61165.
E-mail: office@ranok.com.ua. Тел. (057) 701-11-22.

Навчально-методичний посібник
надруковано на папері українського виробництва
Надруковано у друкарні ТОВ «ТРИАДА-ПАК»,
пров. Сімферопольський, 6, Харків, 61052.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 5340 від 15.05.2017.
Тел. +38 (057) 712-20-00. E-mail: sale@triada.kharkov.ua