

*Гривко А. В.,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РАМКОВІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ПІДРУЧНИКА

Однією з основних вимог до сучасного підручника, зокрема для учнів базової школи, є відповідність його змісту Державному стандарту базової середньої освіти, в якому обов'язкові результати навчання учнів за відповідними освітніми галузями визначено за компетентнісним підходом. Підручник має забезпечувати можливість формування в учнів насамперед ключових компетентностей і наскрізних умінь засобами відповідного предметного змісту.

Компетентнісний підхід у підручниках реалізується системою вправ і завдань, спрямованих на розвиток компонентів компетентностей: когнітивно-діяльнісного (фактологічні й концептуальні знання, процедурні та метакогнітивні знання/уміння), особистісного (рівень розвитку мислення: понятійного, образного, критичного, творчого; рівень розвитку розумових операцій: порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація, оцінювання; рівень розвитку комунікативних навичок; здатність приймати рішення; вміння розпізнавати та керувати емоціями) та мотиваційно-ціннісного (рівень розвитку вміння постановки усвідомлених цілей навчальної діяльності; рівень розвитку пізнавальних інтересів, мотивів, ініціативності, системи сформованих ставлень відповідно до ціннісних орієнтирів, перелічених у державних стандартах).

У цьому аспекті існують різні рамкові підходи до створення такої системи вправ і завдань, яка б забезпечувала можливість формування усіх перелічених компонентів. Одним із них є метакогнітивний підхід, що передбачає спрямування завдань на оволодіння учнями навчальними стратегіями у процесі засвоєння предметного змісту (В. Пірс (W. Peirce)) [1]. У рамках цього підходу метапізнання є таким способом осмисленого навчання, за якого у здобувачів освіти розвивається вміння оцінювати свої навчальні досягнення; розуміти навчальне завдання та визначати, які знання й уміння є необхідними для його розв'язання; робити висновок про те, яку навчальну стратегію доцільно застосувати в конкретній навчальній ситуації, та обґрунтовувати його. Система вправ і завдань підручника відповідно спрямована на формування в учнів декларативних (фактична інформація), процедурних (знання про способи та алгоритми застосування знань під час виконання певної роботи) та умовних знань (знання про умови застосування певної процедури, вміння чи стратегії, чому певна процедура (алгоритм, операції, дії) працює і за яких умов і чому один спосіб розв'язування певного завдання кращий за інший) [1]. Така система вправ і завдань створює умови для оволодіння компетентностями через осмислене навчання – усвідомлення учнями власної початкової діяльності за допомогою

рефлексії, розвитку критичного мислення та вміння оцінювати ефективність власних навчальних дій та операцій у процесі досягнення конкретних освітніх цілей. Отже, метакогнітивний підхід передбачає наявність у підручнику завдань для формувального оцінювання (самооцінювання, самоаналізу, взаємооцінювання).

Іншим рамковим підходом до створення компетентісно-орієнтованої системи вправ і завдань підручника є таксономічний підхід, що передбачає добір різних за складністю завдань на основі класифікації освітніх цілей, які реалізуються формуванням відповідних, різних за рівнем складності навичок (як очікуваних результатів навчання). На сьогодні розроблено різні таксономії освітніх цілей, серед яких: таксономія Блума (Bloom B., 1956 p.); таксономія Андерсона-Кратвола (Anderson L., Krathwohl D., 2001 p.); таксономія Марцано-Кендела (Marzano R., Kendall J., 2006 p.); таксономія навчальних досягнень SOLO (The Structure of Observed Learning Outcomes, 1982 p.); таксономія Кембера (Kember D., 1999 p.); таксономія Портера (Porter A., 2001 p.) та ін. Поширеність таксономічного підходу зумовило велику кількість досліджень, пов'язаних із використанням освітніх таксономій. Низка таких досліджень спрямована на аналіз диференційованості та співвідношення завдань підручника відповідно до рівнів певної освітньої таксономії. За результатами більшості аналізованих нами досліджень, автори приходять до висновку про недостатність у аналізованих ними підручниках завдань для розвитку в учнів когнітивних умінь вищих рівнів (узагальнення, оцінювання). В одній із таких праць описано «ідеальне» співвідношення завдань за таксономією Блума [2]: завдання на оволодіння знаннями – 22%, на розуміння – 20%, на застосування знань – 18%, на вміння аналізувати – 17%, синтезувати – 13%, на розвиток оцінювальних умінь – 10%. Однак автор аналізованої праці не вказує, на підґрунті яких досліджень виведено таку модель співвідношення завдань, що унеможливорює висновок про її релевантність.

Інший напрям досліджень пов'язаний із визначенням надійності (показника стабільності результатів) використання освітніх таксономій. В. Колеман (V. Coleman), узагальнивши такі дослідження, зробила висновок, що хоча результати більшості із них і характеризуються достатнім показником надійності, однак вони можуть варіюватися у зв'язку з неоднозначністю інтерпретації змісту таксономічних рівнів дослідниками, експертами, учителями [3, с. 35]. Таку проблему підіймає у своєму дослідженні і К. Стенні (C. Stanny) [4], яка проаналізувала близько 30 списків дієслів (усього 788), що позначають вимірювані характеристики результатів навчання і характеризують кожну категорію таксономії Блума. Дослідниця виявила, що одні і ті самі дієслова повторюються в різних категоріях, що призводить до неоднозначності розуміння дії, яку вони позначають (наприклад, дієслово «переписувати» може тлумачитись як «копіювати зразок» або «переглянути, відредагувати та написати знову»), що відповідає навичкам різних

рівнів таксономії). Багатозначність дескрипторів відповідно знижує надійність використання таксономії в навчальному процесі.

Подібна проблема стосується і найпоширенішого на сьогодні рамкового підходу до створення системи вправ і завдань підручника – критеріально-орієнтованого, який полягає у забезпеченні відповідності змісту навчальної книги критеріям, визначеним для проведення експертної оцінки її якості. Чинні на сьогодні формулювання критеріїв здебільшого зумовлюють суб'єктивне оцінювання експертами підручників відповідно до особистісного розуміння ними змісту дескрипторів, що визначається власними переконаннями, знаннями й досвідом кожного з експертів (мова йде про формулювання типу «оптимальність обсягу», «наявність», «забезпечення формування», «можливості для...», які потребують конкретизації параметрів оцінювання у кваліметричному співвідношенні для узгодженого розуміння їх експертами, вчителями).

Отже, аналізовані підходи можуть використовуватись у процесі створення підручника, який відповідатиме основним засадам компетентісно-орієнтованого навчання. Водночас, для забезпечення надійності системи вправ і завдань такого підручника необхідні, зокрема, однозначні і точні критерії оцінювання його якості для проведення навчально-методичної та психологічної експертизи освітніх матеріалів. Чинні на сьогодні критерії в цьому аспекті потребують уточнення та конкретизації.

Ключові слова: підручник; результати навчання; система вправ і завдань; компетентісний підхід; таксономія освітніх цілей.

Література:

1. Pierce W. Metacognition: study strategies, monitoring, and motivation. *A greatly expanded text version of a workshop presented at Prince George's Community College*. 2003. URL: <http://academic.pgcc.edu/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm>
2. Alzu'bi M. A. The Extend of Adaptation Bloom's Taxonomy of Cognitive Domain In English Questions Included in General Secondary Exams. *Advances in Language and Literary Studies*. 2014. Vol. 5, No. 2. P. 67–72. Doi:10.7575/aiac.all.v.5n.2p.67
3. Coleman V. On the reliability of applying educational taxonomies. *Research Matters: A Cambridge Assessment publication*. 2017. Issue 24. P. 30–37.
4. Stanny C. J. Reevaluating Bloom's Taxonomy: What Measurable Verbs Can and Cannot Say about Student Learning. *Education Sciences*. 2016. 6 (4):37. <https://doi.org/10.3390/educsci6040037>