

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ
РОБОТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ КОНТРОЛЮ ТА
ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У
НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:
студент II курсу, групи 613
спеціальності 013 «Початкова освіта»
МИНДРИШОРА ЛЮДМИЛА ІВАНІВНА

Науковий керівник:
Канд.пед.наук, доц. **Предик А.А.**

До захисту допущено
на засіданні кафедри

Протокол № Звід «7» листопада 2023 р.

Зав. кафедри _____ проф. Романюк С.З.

Чернівці – 2023

АНОТАЦІЯ

Миндришора Л. І. Особливості здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів у Новій українській школі. – Рукопис.

Магістерська робота на здобуття освітнього ступеня магістра зі спеціальності 013 Початкова освіта. – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Чернівці, 2023. – 105 с.

Магістерська робота присвячена актуальній проблемі, адже на сучасному етапі формування національної державності в освітньому секторі виникають нові тенденції, які набувають важливості. Зокрема, спільнота висловлює потребу у громадянах, які володіють творчим мисленням, активною діяльністю, обдарованістю, інтелектуальною та духовною різноманітністю. Стратегія розвитку освітньої системи в Україні передбачає гуманізацію навчального процесу, акцент на особистісно орієнтованому підході та новий підхід до оцінювання знань. Це стимулює педагогів переглянути свою професійну діяльність. Оскільки сучасна школа повинна не лише передавати учням конкретний обсяг знань і навичок, але й формувати особистість, здатну до творчого мислення, самостійного прийняття рішень та розвитку власної життєвої позиції, світогляду та вміння пристосовуватися до життєвих умов. Це призводить до змін в стратегії управління навчальним процесом та перенесення акценту на особистість як суб'єкта освітньої діяльності.

Отже, вирішення проблем ефективності та результативності педагогічного процесу стає можливим лише при умові, що кожен педагог володіє високою компетентністю та відповідною професійною майстерністю.

Зміни в стратегії управління навчальним процесом, на нашу думку, спрямовані, передусім, на вирішення проблеми, яка стає все більш актуальною для вчителів, батьків і учнів. Ця проблема полягає в цілеспрямованому, об'єктивному та систематичному контролі за навчальною діяльністю та поведінкою дітей. Серед ряду проблем, що суттєво впливають

на підвищення ефективності та якості навчання, особливе значення має процес перевірки і оцінювання знань учнів. Цей процес виступає необхідною складовою освітнього процесу, оскільки від якості його здійснення залежать навчальна дисципліна учнів, їхнє ставлення до навчання та різноманітні види роботи, а також формування особистісних якостей, таких як самостійність, ініціативність, працьовитість і т.д.

Ключові слова: контроль, оцінка, оцінювання, облік, перевірка, діагностика, тестування? словесні оцінні судження, вербальна оцінка.

ABSTRACT

Myndryshora L. Peculiarities of control and assessment of educational achievements of students in the New Ukrainian School. – Manuscript. Master's Degree Program for Master's Degree in Specialty 013 Primary Education. – Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. – Chernivtsi, 2023. – 105p.

The master's thesis is devoted to a topical problem, because at the current stage of the formation of national statehood in the educational sector, new trends are emerging that are gaining importance. In particular, the community expresses the need for citizens who possess creative thinking, active activity, giftedness, intellectual and spiritual diversity. The strategy for the development of the educational system in Ukraine provides for the humanization of the educational process, an emphasis on a person-oriented approach, and a new approach to knowledge assessment.

This encourages teachers to reconsider their professional activities. Because a modern school should not only impart a specific amount of knowledge and skills to students, but also form a personality capable of creative thinking, independent decision-making, and the development of one's own life position, worldview, and the ability to adapt to life conditions. This leads to changes in the strategy of managing the educational process and shifting the emphasis to the individual as a subject of educational activity.

Keywords: control, evaluation, evaluation, accounting, verification, diagnosis, testing, verbal evaluative judgments, verbal assessment.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	10
1.1. Аналіз базових понять у дослідженні проблеми контролю та оцінювання знань, умінь і навичок молодших школярів	10
1.2. Вітчизняний та світовий досвід здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи	16
1.3. Вивчення стану здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів у практиці НУШ	27
<i>Висновок до першого розділу</i>	43
Розділ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗДІЙСНЕННЯ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	44
2.1. Обґрунтування організаційно-педагогічні умови здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів	44
2.1.1. <i>Врахування функцій, критерій та рівнів оцінювання навчальних досягнень школярів у практиці роботи вчителя початкових класів</i>	44
2.1.2. <i>Дотримання основних принципів реалізації системи контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів</i>	54
2.1.3. <i>Характеристика форм, методів та засобів контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів</i>	56
2.2. Шляхи удосконалення систем контролю та оцінювання навчальних досягнень в умовах НУШ	64
<i>Висновок до другого розділу</i>	76
ВИСНОВКИ	7
Список використаних джерел	81
Додатки	87

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах реформування освіти в Україні, яке пов'язане зі вступом до європейського освітнього простору, виникає потреба у підвищенні якості освіти. Це можливо шляхом узгодження всіх її складових із світовими стандартами. Національна доктрина розвитку освіти забезпечує створення рівних можливостей для дітей та молоді, постійного оновлення змісту знань і форм їх викладання через інноваційні освітні технології.

Для досягнення високої якості освіти важливо вивчати та аналізувати контекст освітніх змін у різних країнах. Це допомагає не тільки прогнозувати перспективи розвитку, але і містить ефективні механізми для розв'язання проблеми. Однією з пріоритетних задач сучасної школи є готовність учнів до самоосвіти, що нерозривно пов'язана з формуванням їхньої активності, саморегуляції та оцінювальних умінь. Даний процес допоможе в володінні знаннями, визначенні їх відповідно до вимог, а також об'єктивне оцінювання власних сил і здібностей у контексті навчального середовища.

Такий підхід до оцінювання спрямований не лише на засвоєння знань, але й на самого учня як суб'єкта пізнавальної діяльності. Оцінювання знань важливе не тільки для визначення якості освіти, але й для впливу на формування особистості в цілому.

Вперше проблеми, пов'язані з оцінюванням результатів навчальної діяльності та ролі оцінки в організації школи та освіти взагалі, були висвітлені в роботах видатних науковців, таких як А. Дістервега, Я. Коменського, Й. Песталоцці. Пізніше ця проблематика була вивчена з різних аспектів, зокрема:

➤ Історичний контекст: Ряд дослідників, таких як О. Онопрієнко, Ф. Корольов, розглядали проблему оцінювання в історичному вимірі.

➤ Виховний потенціал і психолого-педагогічні особливості: Я. Джасмус, В. Сухомлинський та інші вчені звертали увагу на виховний аспект та психолого-педагогічні особливості оцінювання.

➤ Оцінювання як процес: Н. Морзе, А. Кочергин, В. Мізинців, Р. Нойнер та інші розглядали оцінювання як складний багатокомпонентний процес.

➤ Методика оцінки рівня засвоєння навчального матеріалу: В. Белобородов, В. Крюков, А. Татур та інші вивчали методологію оцінювання засвоєння матеріалу.

➤ Вимірювання знань: Н. Гаськова, Н. Козленкова, В. Симонов, В. Соколів, С. Чупахіна та інші зосереджували увагу на вимірюванні рівня знань.

➤ Сутність словесної оцінки: Н. Басова, В. Крутецький, П. Підкасистий, В. Хайруліна досліджували сутність вербальної оцінки.

➤ Самоконтроль і самооцінка: Т. Андрущенко, Н. Анкудінова, А. Захаров.

Результати проведеного аналізу вказують на умови важливого вивчення сучасного стану оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, зокрема у зв'язку з його історичним контекстом в українській освіті. Це дослідження вирізняється потребою у зміні системи оцінювання, впливу дослідження певного періоду та використання педагогічного досвіду зарубіжних країн.

Аналіз наукової літератури вказує на важливість вивчення проблеми педагогічної оцінки як результату вимірювання рівня підготовки учнів, адже дані питання залишаються невирішеними через недостатню диференціацію її вербальної шкали. Отже, через відсутність належного теоретичного аналізу історії цієї проблеми, доводячи доцільність впровадження нової системи в сучасних умовах, а також емпіричне усвідомлення необхідності відображення рівня опанованих знань, умінь і навичок учнем в оцінці, стає актуальною обрана тема для дослідження: **«Особливості здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів у Новій українській школі».**

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у Новій українській школі.

Завдання дослідження:

1) На основі вивчення науково-педагогічної та нормативної літератури проаналізувати теоретико-методичні основи контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів та розкрити зміст базових понять;

2) Дослідити стан здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів у практиці НУШ;

3) Розкрити організаційно-педагогічні умови здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів в НУШ;

4) Описати шляхи удосконалення систем контролю та оцінювання навчальних досягнень в умовах НУШ.

Об’єкт дослідження – контроль та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів.

Предмет дослідження - організаційно-педагогічні умови здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи.

Методи дослідження:

теоретичний: аналіз методичної та науково-педагогічної літератури, який дозволив систематизувати наукові ідеї з проблем педагогічного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку та узагальнення досвіду їх впровадження в практику початкової школи; логіко-синтетичний аналіз за допомогою якого узагальнено положення наукової, історичної, психологічної, педагогічної та довідкової літератури, законодавчих актів України, праць учених та вчителів-практиків, вивчено шкільну документацію – навчальні програми, методичні рекомендації, підручники);

емпіричний: бесіди, спостереження за освітнім процесом початкової школи; інтерв’ювання вчителів; метод анкетування; вивчення систем оцінювання; статистична обробка емпіричних даних; метод узагальнення

інформації, який передбачав формування й обґрунтування висновків за результатами здійсненої науково-пошукової роботи.

Теоретичне значення дослідження виявляється в розкритті особливостей функціонування різних систем оцінювання, визначенні їх характерних оцінних шкал та уточненні значення сутності ключових понять вивченої проблематики. Дослідження також надає характеристику еволюції оцінювання знань як процесу та його результату, етапи та напрямки їх удосконалення. Також визначено чинники, які впливають на формування теорії та практики оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, проаналізовано сучасні форми та методичне забезпечення даного процесу.

Дослідження розкриває особливості сучасного стану оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи та обґрунтовує специфіку формувальної оцінки та методи використання формувального та підсумкового оцінювання педагогами. Також розкрито важливість формування у молодших школярів контрольної-оцінних та самооцінних умінь як ефективного засобу навчання. З'ясовано можливості творчого використання історичних досягнень науковців та вчителів-практиків щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів для розвитку початкової школи України.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що матеріали дослідження можуть бути використані при написанні навчальних та науково-методичних посібників, підручників, а також під час підготовки лекційних курсів з педагогіки, дидактики початкової школи та історії педагогіки, школознавства. Вони становлять підґрунтя для подальших психолого-педагогічних досліджень.

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (61 найменувань) та додатків. Загальний обсяг 105 сторінок, з них 80 – основного тексту.

Розділ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Аналіз базових понять у дослідженні проблеми контролю та оцінювання знань, умінь і навичок молодших школярів

Ефективність навчального процесу визначається наявністю системи обліку, перевірки та оцінювання досягнень учнів. Ця система повинна забезпечити систематичне отримання об'єктивної інформації про навчально-пізнавальну діяльність.

Проблема контролю рівня знань завжди привертала увагу педагогічної науки і була предметом досліджень відомих вчених, таких як В. Лозова, Є. М. Фіцула, М. Ярмаченко та інші. Експериментально перевірялися різні форми і методи контролю, їх функції та особливості з урахуванням конкретного навчального предмету, віку учнів, навіть типу навчального закладу, за даними Н. Карапузової, С. Чупахіної та інших дослідників.

Підвищення ефективності навчального процесу частково залежить від правильної організації процесу контролю за навчальними досягненнями учнів, який включає в себе їх перевірку, облік та оцінювання. Без чітко налагодженої системи контролю, яка забезпечує отримання та аналіз необхідної інформації про процес і результати навчання, управління навчальним процесом стає неможливим [13].

В контексті глобальної реорганізації освіти і значущих інноваційних змін у нашій державі освітня доктрина акцентується на гуманізації та особистісно-орієнтованому навчанні [22]. Це передбачає:

- Застосування нової педагогічної етики спілкування між вчителем і учнем, що включає в себе взаємодопомогу, взаєморозуміння та творче співробітництво.
- Обов'язкове особистісне спілкування в процесі навчання.

- Використання діалогу як домінуючої форми співпраці, що сприяє вмінню вільно обмінюватися думками і моделювати життєві ситуації.
- Орієнтацію на розвиток творчості та творчої активності у навчально-виховному процесі.
- Ствердження цінностей особистості учня за допомогою всіх засобів.
- Наявність у вчителя навичок організації навчання на "різних рівнях складності".
- Здатність об'єктивно та точно оцінювати рівень якості знань учнів [22].

Розглядаючи вищезазначене та аналізуючи його, ми розуміємо, що сам процес навчання та система оцінювання знань, вмінь і навичок викликають проблему об'єктивності контролю і точності оцінки. Багато вчених, педагогів і методистів вже протягом багатьох десятиліть працюють над вирішенням цих питань. Ці проблеми є найбільш актуальними і важливими, оскільки стоїть завдання визначати "кількість і якість знань незалежно від методів і засобів контролю та особистісних якостей учителя, який його здійснює" [19].

Систематичний та глибокий аналіз процесу навчання сприяє розробці більш вдосконалених навчальних програм, підручників та наочних посібників. Це, в свою чергу, неминуче впливає на зміст навчально-пізнавальної діяльності та визначає завдання управління цією діяльністю. Тому питанню вдосконалення контролю у навчанні приділяється і приділялося значна увага як учених-педагогів (М. Шубін, І. Кулібаба, К. Делікатний, С. Сухорський, С.Чупахіна та ін.), так і педагогів-практиків (М. Гузик, Т. Сірик, Ю. Сорокін, Н. Матоніна, В. Хайруліна та ін.).

Визначаючи терміни, розрізняємо поняття "контроль", "діагностика", "перевірка якості знань", "оцінка", "оцінювання", "еталони", "облік".

Контроль - це перевірка чого-небудь, такого як виконання законів, планів або розв'язків. Це також може бути спостереження за чим-небудь, що виступає як заключна функція управління [40].

Згідно з П. Атаманчуком, контроль є необхідною передумовою будь-якого процесу і виступає як засіб педагогічного керування навчально-

пізнавальною діяльністю учнів. Це передбачає регулярне поетапне оцінювання та коригування їхньої діяльності з метою засвоєння знань [4, с.45].

За словами В.Бондарем, контроль – це діяльність, спрямована на отримання та фіксацію інформації про результати дидактичної взаємодії між учнем і вчителем. Також це включає порівняння отриманих результатів з визначеною метою і, в разі виявлення слабких місць у навчальному процесі, застосування оперативних заходів для коригування та регулювання [6, с.157].

Ці тлумачення допомагають уникнути плутанини між поняттями та встановити чітку різницю між ними.

М. Савін погоджується з поглядами С. Сухорського, що перевірка успішності учнів повинна проводитися у формах поточного, тематичного та підсумкового контролю [55, с.61].

Г.Віват рекомендує різні види перевірки для різних етапів навчання. Ці види включають [10, с.47]:

- 1) Перевірка знань, опорних уявлень та понять на початку вивчення матеріалу.
- 2) Перевірка ефективності процесу засвоєння знань у ході самого процесу навчання.
- 3) Перевірка рівня засвоєння знань після вивчення учнями відповідного матеріалу.
- 4) Комплексна перевірка знань, умінь та навичок, засвоєних учнями впродовж певного проміжку часу після вивчення окремих розділів програми. Щодо цього виду перевірки, автор зауважує, що "деколи таку перевірку називають тематичним обліком знань" [10, с.47].

Такі широко використовувані визначення контролю пов'язані з його поліфункціональністю, що означає, що їхнє розуміння залежить від того, яке поняття закладено в основу визначення терміна. Таким чином, контроль можна розглядати як виявлення, вимірювання і оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Сам процес виявлення

та вимірювання називається перевіркою, яка є необхідною складовою частиною контролю. Окрім перевірки, контроль включає оцінювання як процес і оцінку як результат перевірки [15].

Облік передбачає фіксацію результатів вимірювання за допомогою балів, оцінок та рейтингів. Бали (оцінка), які відображають рівень навчальних досягнень учня, служать дидактичним засобом для розвитку його пізнавальних сил і, до певної міри, характеризують самого учня: його здібності, підготовленість, загальний розвиток і ставлення до праці. У визначенні успіхів також враховується думка учителя про учня і його успіхи, а також думка самого учня про себе

Оцінювання представляє собою об'єктивне вимірювання результатів діяльності учнів. Для забезпечення об'єктивності воно повинно бути критеріальним, цілеспрямованим і систематичним. Оцінювання розкриває, наскільки успішно учні оволоділи навчальним матеріалом і якість їхніх результатів навчально-пізнавальної діяльності. Під час оцінювання також враховується рівень усвідомлення та міцність засвоєння ключової наукової інформації, а також здатність застосовувати набуті знання у практичній діяльності [23].

Л.Кабан розглядав оцінювання як вид регулятивних процесів у навчанні людини. Торкаючись зворотної інформації про їх хід і результати, він вважав дані процеси чинниками накопичення досвіду. Вчений актуалізував створення в такому досвіді особливого “оцінного органу”. Його функції він убачав у забезпеченні управління навчальною діяльністю особи залежно від досягнутих нею результатів [24].

Оцінка є складовою частиною структури навчальної діяльності і за твердженнями Д. Гопкінза. На його думку означений аспект полягає у перевірці того, чи “є адекватним поставленому завданню застосований спосіб переробки інформації, чи правомірними є узагальнення і адекватною екстраполяція, чи є правильними дії?” [13, с.47].

До найістотніших недоліків оцінювання впродовж другої половини ХХ століття віднесено суб'єктивізм оцінок, які можуть зашкодити розвитку особистості: “Кожна оцінка має суб'єктивну природу. Тобто в кінцевому підсумку все залежить від того самого суб'єкта, ім'я якому Вчитель” [25, с.8]. У неправильній і несправедливій оцінці деякі вчені вбачали відсутність творчості вчителя, тобто він не вчить і не виховує, а лише оцінює відповіді школярів, що є не менш актуальним і сьогодні. Від таких підходів застерігали В. Калошин та О. Безносюк [25].

Однак О.Локшина виступав проти ототожнення понять “оцінка” й “оцінний бал” (відмітка). “Оцінка знань учня є вираження ставлення, – писав учений, – до його знань відповідно з програмою і того, що він повинен знати на даному етапі навчання. ... Відмітки ж, чи бали, є однією з форм вираження цього ставлення, тобто оцінки” [33, с.42].

В сучасній освіті зростають потреби співпраці із зарубіжними державами. Тож розглянемо категорії “оцінка” й “відмітка” в іноземних мовах. В англійській мові estimation – оцінка як думка, evaluation – оцінка в числах, appraisal – оцінка, appreciation – оцінка, визнання достоїнств та mark – знак, відмітка. У німецькій Note – кількісна оцінка, число чи вираження, за допомогою якого оцінюються успіхи учня. У французькій мові evaluation – оцінювання як дія, appreciation – оцінка-думка, визнання достоїнств і note – відмітка. З даних визначень можна констатувати відмінність у використанні термінів “оцінка” й “відмітка” [45].

Задля систематичності шкільного оцінювання було запропоновано тематичне структурування програмового матеріалу і в результаті запроваджено його тематичне оцінювання – контроль навчальної діяльності. Відзначимо, що нововведення дослідників дали значний позитивний ефект в оцінюванні навчальних досягнень [12].

Фахівці в галузі педагогіки та психології розглядають процес оцінювання як окремий аспект педагогічної діяльності (М. Борисова, Г. Ксензова, Н. Максимова, Л. Наврузова, О. Погребна). Основуючись на

результатах дослідження, ми розглядаємо подальше сприйняття оцінювання як особливого виду діяльності для вчителів початкової школи. Наприклад, С.Русакова, розглядаючи оцінювання з цієї перспективи, пропонує два взаємопов'язані параметри в його структурі: зовнішню оцінювальну діяльність вчителя та внутрішню оцінювальну діяльність, яку виконує сам учень [50, с.36]. Наша думка суперечить тому, що під час оцінювання навчальних досягнень учнів другий аспект залишається поза увагою педагога.

Уміння, якими має оволодівати педагог, найглибше проаналізувала Н.Волкова. Вчена виокремила їх дев'ять груп [11]. Виходячи з предмета нашого дослідження, значну увагу приділимо восьмій та дев'ятій групам, що стосуються безпосередньої діяльності, зумовленої оцінюванням навчальних досягнень учнів. Зокрема, це вміння оцінювати, прогнозувати, стимулювати особистісний розвиток учнів, діагностувати рівень їхньої навченості. Високий професійний рівень оцінювальної діяльності неможливий без відповідних умінь та навичок.

В.І. Завіна, С.В. Омеляненко з-поміж найважливіших педагогічних умінь щодо оцінювання навчальної діяльності учнів називають наступні:

- відстежування рівня реалізації поставленого завдання і виконання ухвалених педагогічних рішень;
- здійснення різноманітних видів і способів контролю, взаємоконтролю і самоконтролю учнів;
- об'єктивне оцінювання найменших навчальних досягнень школярів;
- контроль власних вчинків та поведінки;
- встановлення причин неуспішності учнів і знаходження способів їх усунення;
- удосконалення власної педагогічної діяльності на основі аналізу й оцінки її позитивних рис та недоліків [18].

Таким чином, індивідуальний підхід як принцип дидактики завжди був предметом наукових пошуків педагогів та психологів. З кінця 50-х років ХХ

століття Л. Славіна започаткувала дослідження питань, дотичних до теми нашої дисертації, а Л. Дубровська актуалізувала їх у контексті державної програми “Вчитель” [17]. Йшлося про те, що “перехід від індустріального до інформаційно-технічного суспільства неможливий без впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, максимальної індивідуалізації навчального процесу...” [17]. Отже, оцінка і контроль мають дуже важливе значення в освітньому процесі. Вони нероздільні і взаємопов’язані, оскільки оцінка кількісним вираженням рівня знань в процесі контролю, а контроль є процесом, що визначає оцінку.

1.2. Вітчизняний та світовий досвід здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи

Реформування системи освіти в Україні зумовлене необхідністю вирішення низки соціокультурних проблем розвиненого суспільства, яке повинно забезпечувати учням та їхнім батькам можливість об’єктивно визначати рівень навченості школяра з різних предметів і чітко орієнтуватися в навчальній діяльності на майбутнє. Отож, у навчально-виховному процесі наявність контрольної-оцінної етапу є обов’язковою умовою поступу навчання. Оцінка, як зазначалося у першому параграфі дослідження, інформує учня про його знання й досягнення, а також про те, на що варто звернути увагу в подальшій роботі.

Питання про доцільність оцінювання виникло давно і впродовж сторіччя педагоги по-різному вирішували, яким воно повинно бути – “символом якості” (балом, категоричним судженням про успіхи дитини, способом вираження суворості й вимогливості) чи показником якості та наявних недоліків у методиці навчання й виховання школяра.

На кожному історичному етапі розвитку школи оцінювання, як і саму оцінку, науковці розглядали по-різному, однак здебільшого фрагментарно.

Задля започаткування системного підходу до означеної проблеми як до цілісного процесу, яким ми послуговуємося сьогодні, існували певні передумови, дослідження вчених, які вважаємо за доцільне проаналізувати. Отож розглянемо оцінювальну діяльність педагога, задля обґрунтування еволюції оцінки як педагогічного явища та витоків вербального оцінювання знань учнів, яке актуальне сьогодні.

Результати аналізу літератури свідчать, що починаючи з другої половини третього тисячоліття і до середини другого тисячоліття до н. е., функціонували так звані “е-дуби” – школи з підготовки професійних писців (писарів) [59]. Питання щодо перевірки знань учнів у таких закладах залишається на сьогодні дискусійним. Дослідники допускають, що знання учнів перевіряли на різних етапах навчання і вже випускники таких шкіл складали іспити в присутності всіх учителів. Говорячи мовою сучасної педагогіки, вимоги до іспиту вміщували в “екзаменаційний тест”. Він складався з чотирьох частин: перша – вимоги до знання шумерської мови; друга – правила професійної роботи; третя – вимоги до володіння “прихованими знаннями”; четверта – вимоги до музичних здібностей. Отже, учні, які погано вчилися, об’єктивно не могли закінчити школу [59]. Характеристика наведених вимог дає підстави для висновку про високий престиж школи і належну увагу до контролю за знаннями учнів. Однак відомостей про те, як відбувалося оцінювання і якими були оцінки, не збережено.

Отож важливим здобутком становлення шкіл другої половини третього тисячоліття і до середини другого тисячоліття до н. е. є етап домінування обов’язкового, поетапного контролю знань учнів.

Подальший поступ оцінювання проілюструємо на прикладах шкіл Київської Русі на підставі результатів аналізу наукових та літературних джерел, які свідчать про те, що виникненням і поширенням шкіл “учіння книжного” започатковано новий етап у розвитку давньоруської культури й освіти. Основними методами навчання були читання та коментування змісту

книг, вказує С. Бабишин [59]. Тогочасні педагоги приділяли значну увагу навчанню прийомів ведення діалогу, вмінню вголос міркувати та використовувати для підтвердження своїх аргументів цитат із церковних книг.

На думку В.Андрущенко, у школах Київської Русі надавали великого значення самостійній роботі з книгою, проте не враховували вікові особливості учнів та їх життєвий досвід [1]. Отже, дослідник стверджує про наявні розбіжності в підходах до принципів навчання та відповідного добору методів, як і про відсутність єдиної системи в роботі з учнями.

Попри численні позитивні результати, які були притаманні школам “учіння книжного”, знаходимо в них і чимало упущень. Вони стосуються здебільшого досліджуваної нами проблеми, а саме контролю за засвоєнням знань. У школах практикували майже дослівне відтворення учнями інформації, а “за погане навчання і поведінку сікли різками” [59]. Як бачимо, панували суворі фізичні покарання, які мало стимулювали позитивне ставлення школярів до навчання. Зазначимо, що словесне оцінювання теж стримувало їхню активність у навчанні, оскільки оцінка була лише описовою і не завжди виконувала очікувані функції. Схоластичний зміст навчального процесу і суворий режим середньовічних шкіл підтримували ентузіазм школярів лише жорсткою дисципліною і тілесними покараннями. В арсеналі чинників педагогічного впливу оцінка як засіб визначення рівня учнівських досягнень взагалі була відсутня.

З розвитком соціально-економічних відносин форма вербального оцінювання учнів зазнала суттєвого вдосконалення. Значно урізноманітнилися оцінні судження педагогів XVI століття, а перспективнішими тогочасними школами стали єзуїтські – новіціати й колегії. Педагоги цих закладів були впевнені, що успішність шкільного навчання та виховання буде значно ефективнішою за умови впровадження змагання між учнями. Таким чином, навчальний процес зазвичай будували за принципом “батоба і пряника” [3, с.8].

Оцінювальна діяльність тогочасних учителів вирізняється значною кількістю різноманітних нагород, які урочисто вручали школярам, а також похвал – записів на своєрідних дошках пошани. Навчальну діяльність учнів контролювали і ввівши покарання у формі виконання додаткових робіт. Для того, щоб приганьбити невстигаючих, придумували їм прізвиська, як – от: “віслючі вуха”, “ковпаки дурнів”; як стверджує Н.Буринська, “... робилося це для священної слави Бога” [8, с.85]. Нововведення єзуїтів – запроваджений жорсткий письмовий контроль: щомісяця проводили обов’язкові іспити й на основі одержаних результатів усіх учнів виокремлювали у дві категорії – гірші та кращі.

Чи не найбільше відкриття єзуїтських шкіл, яке наклало безумовний відбиток на подальший розвиток освіти, вбачаємо у введенні системи оцінок. Як наголошують учені, цифрове оцінювання вперше запровадили для полегшення педагогові процедури поділу школярів на розряди. Найкращих учнів відносили до першого розряду (цифра 1), а надалі, залежно від ступеня прояву старанності, до другого (2) – середніх, до третього (3) – гірших учнів. Перехід із нижчого розряду у вищий розширював свободу школяра і надавав йому певні переваги щодо однокласників [59]. Згодом “цифри втратили свій початковий сенс порядкового числівника і набули значення оцінки успіхів та поведінки учнів” [59]. Отже, на початку XVI століття єзуїти ввели елементи числового оцінювання знань учнів і вдосконалили таким чином оцінювальну діяльність педагогів, що розглядаємо як новий етап у системі контролю за знаннями учнів.

У XVI – XVII столітті в Україні функціонували вже кілька груп шкіл, різних за ідеологічним спрямуванням, з частки спільними організаційними формами та методами навчання. Це “братські школи і парафіяльні школи, школи протестантських общин, католицькі школи орденів єзуїтів та національні школи інших народів, що жили на українських землях” [59].

Ми поділяємо думки дослідників про те, що діяльність саме братських шкіл є особливою, досить яскравою сторінкою в історії розвитку освіти і

педагогічної думки на теренах України. Як пише С.Чупахіна, у цих школах почала складатися своєрідна система оцінювання знань учнів: “Хто більше вміє, буде сидіти вище, якби і був дуже бідним, а хто менше вміє, повинен на ганебному місці сидіти...” [59, с.139]. Таким чином контроль та перевірку знань учнів започатковували як необхідну процедуру.

Заслуговують на увагу організація навчального процесу та взаємини школи і батьків зафіксовані в статуті Львівської братської школи. Віддаючи сина до цієї школи, батько підписував угоду з учителем, у якій зазначалися обов’язки батьків чи опікунів – усіма засобами сприяти успішності й дисципліні своєї дитини. В обов’язки батьків входила також перевірка домашнього завдання [59].

Проаналізувавши наукову літературу, доходимо висновку, що кожен такий навчальний заклад вирізнявся своєрідною, відмінною від інших і притаманною лише йому, словесною системою оцінювання. Саме її реалізація допомагала педагогам визначати рівень знань та вмінь учнів. Введення словесною (вербальною) системи оцінювання стало новим етапом у системі контролю за знаннями тих, хто навчався.

Розглянемо детальніше систему контролю та оцінювання знань учнів у Київській колегії. Як і в інших братських школах тут було суворо визначено порядок розміщення учнів у класі відповідно до рівня їхньої успішності: хто вчився добре – за першими столами; хто погано – за останніми. Аудити (кращі учні) до приходу вчителя перевіряли знання решти школярів і в “нотатах” коротко їх характеризували (в цьому вбачаємо прообраз словесного оцінювання). Учитель визнавав оцінку аудитів і перевіряв знання лише окремих учнів. Щосуботи вчителі перевіряли матеріал вивчений за тиждень, учні складали іспити двічі на рік – у грудні та червні [59]. Отож очевидно, що тут, аналогічно до інших тогочасних навчальних закладів, лише вербально оцінювали навчальні досягнення школярів.

Отже, в усіх братських школах педагоги досить серйозно й відповідально ставилися до контролю та оцінювання навчальної діяльності

учнів. У кожному навчальному закладі була своя вербальна система оцінок, досить демократична і спрямована на взаємоперевірку та взаємооцінювання. Зміни в суспільно-економічних відносинах зумовили якісні зрушення у навчальному процесі школи, а відповідно відбувалися зміни і в системі контролю та оцінювання знань учнів.

Варто навести ще декілька прикладів того, як було організовано контроль та оцінювання результатів навчання учнів в школах України.

У системі початкової (елементарної) освіти в Україні провідне місце займали парафіяльні школи з учителями-дяками. Одним із засобів впливу була субітка – щосуботнє фізичне покарання учнів. У Галичині практикували ще покарання “на лапу” (били лінійкою по долоні), стояння в куті кімнати, інколи і навколішки. Батьки вдома теж вдавалися до фізичних покарань.

За результатами дослідження доходимо висновку, що контролювали навчальну діяльність учнів у названих закладах освіти досить ґрунтовно, однак оцінювання знань та вмінь за допомогою балів ще не практикували. Здебільшого у кожному закладі використовували свою, лише словесну, систему оцінювання та покарання.

Як бачимо, вже з перших днів існування школи вчителі, організовуючи процес навчання, виявляли інтерес до його результатів, тобто вивчали рівень знань учнів. Проте ставлення офіційної педагогічної думки до контролю знань школярів і визначення його функцій різнилися на тих чи інших етапах поступу освіти.

У класичній педагогіці, як і в шкільній практиці, знаходимо чимало прикладів, які підтверджують неперервність пошуку шляхів стимулювання дитини до процесів пізнання й організації навчання та виховання на взаємній довірі, а також введення бальної системи оцінювання, яка має багату історію. Оскільки для порушеної теми така система становить прикладний інтерес, розглянемо її ширше.

Так, наприклад, у німецьких схоластичних школах середньовіччя виникла система оцінок балами як спосіб посилення впливу суспільства

(передусім батьків) на дітей та розподілу їх за можливостями, знаннями й соціальним статусом. Цифрову систему оцінок почали вводити також і в українських (уже з першої половини XIX ст), що стало новим етапом у системі контролю за зняти учнів. Водночас у багатьох навчальних закладах продовжували послуговуватися найдавнішою в історії вітчизняної школи словесною оцінкою знань [59].

Увійшовши в практику шкіл різних країн у різноманітних формах, оцінка набула соціального значення і стала інструментом посилення тиску на учнів. Її впровадження задля вираження успіхів (невдач) учнів почали розглядати як зменшення впливу схоластичної школи на передову суспільну думку, що утверджувала супротив тілесним покаранням, фізичному та духовному каліченню дітей.

Отож, чим більше школа вдавалася до гуманістичних і демократичних форм навчання і чим рішучіше відмовлялася від крайніх примусових заходів, тим переконливіше утверджувалося соціальне значення оцінки. Її використовували як засіб покарання учнів за відсутність сумлінного ставлення до навчання, низьку успішність та недисциплінованість, та й за непокору і самостійність думок. Вона була одночасно інструментом тиску і засобом розподілу учнів на розряди за рівнем їхніх знань чи соціальним статусом. Згодом різноманітні форми оцінок (бали, тести) стали важливим педагогічним інструментом визнання соціальної нерівності, визначення рівня “інтелектуального розвитку” чи “інтелектуальної неспроможності” дітей.

Складність шкільної оцінки й особливості її впливу на учня помітив уже Я. Коменський. Саме він чи не вперше закликав педагогів розумно використовувати своє право на оцінку, проявляючи велике терпіння. У моральному вихованні радив послуговуватись і похвалою, і доганою: “Школа без дисципліни – що млин без води”, “Порядок – душа всього” [56].

Перші спроби оцінити знання учнів цифрами здійснив начальник Київського навчального округу Ф. Брадке за своєю системою: з усіх предметів у кожному класі вводились найвищі (максимальні) оцінки.

Наприклад, закон Божий для перших чотирьох класів оцінювали найвищою оцінкою із семи (7) балів, для старших трьох класів – з чотирьох (4); мову в перших трьох класах оцінювали оцінкою в десять балів (10), а в трьох наступних – по дев'ять (9), у сьомому класі максимальний бал становив сім (7). Як бачимо, навіть така не дуже досконала система оцінок була прогресивним кроком уперед у порівнянні зі словесним оцінюванням: вона дозволяла вимірювати якість навчальних досягнень учнів за допомогою кількісного показника – цифри. Втім, попри позитивні аспекти, таке оцінювання було досить складним і заплутаним, викликало чимало незручностей у роботі вчителів [56, с.85].

Термін “п’ятибальна шкала” був умовним, адже вона складалася з шести цифрових знаків: 0, 1, 2, 3, 4, 5. Утім незаперечним є те, що запровадження всезагальної (п’ятибальної) шкали оцінювання результатів навчання стало прогресивним кроком, який відповідав вимогам часу. Отже, вчителі для оцінювання знань, умінь та навичок учнів почали використовувати числа у п’ятибальному вимірі.

Із введенням оцінок у шкільну практику (середина XIX ст.) між діячами освіти тривають дискусії щодо системи оцінювання та доцільності застосування оцінок (балів) у школі: їх учасники виявляють недоліки системи оцінювання, яка розглядала оцінку як засіб стимулювання навчання. Каталізатором цьому процесу була досить поширена в ті часи теорія вільного виховання, що прагнула розвивати дитину без будь-яких зовнішніх втручань і управління. Виступаючи проти найменшого тиску на особистість, дріб’язкової регламентації всіх сторін її життя та поведінки й гостро критикуючи авторитарність виховання і схоластичні методи навчання, чимало дискутантів висловлювались проти встановленої системи оцінювання навчання, і проти оцінок та екзаменів як таких.

Форму тогочасної педагогічної оцінки гостро критикував К. Ушинський. Характеризуючи її недоліки, він вказував передусім на те, що існуючі форми оцінок притуплюють розумову діяльність школяра й знижують інтерес до неї

з боку вчителів. Найрозумнішою формою педагогічної оцінки, на думку І.Іванюк, є заслужене схвалення, переживання з учнем спільної радості, яка породжує в дитині прагнення досконалості [23].

За змістом дискусій виділяємо три напрями тогочасних педагогічних пошуків:

- удосконалення основ оцінювання та методики застосування оцінок як засобів стимулювання навчання;

- створення умов для обмеження сфери впливу оцінок та їх негативних наслідків на формування особистості дитини;

- пошуки можливості заміни оцінок іншими формами оцінювання [23].

Наведемо низку аргументів, якими пояснювали свою позицію опоненти бальної системи. Це: вчитель не в змозі правильно й неупереджено оцінити знання і працю учня кількісним показником, оскільки відсутні одиниці вимірювання, певний еталон для об'єктивної оцінки успішності дитини; праця учня повинна оцінюватись, однак засобом такої оцінки не може слугувати бал, адже за його допомогою педагоги намагаються покарати чи заохотити учня. Відтак гине природний потяг дітей до знань, згасають їхні інтереси, оскільки вони фокусуються не на навчанні, а на отриманні високого бала; оцінки погіршують стосунки учня з учителем, стають підґрунтям для їх постійних сутичок, взаємної недовіри; під тиском оцінки учень постійно переживає страх, тривожність; оцінка-бал може мати різне значення – за вивчення теми одного уроку і за знання всього курсу; бали додають за поведінку, увагу, старанність, здібності учня і т. д.

Наведені висловлювання тогочасних прогресивних педагогів щодо оцінювання дають підставу для певних висновків: по-перше, у шкільній практиці існувала шкала з п'яти цифр зі всіма оцінками від 0 до 5; по-друге, вчитель витрачав багато робочого часу для виконання оцінювальної діяльності; по-третє, контроль був досить жорстким, а подекуди – формальним та бездушним; по-четверте, такий стан речей при оцінюванні

учнівських відповідей не задовольняв потреби учнів і багатьох творчих педагогів.

Певний шлях становлення й розвитку пройшла оцінка у народних школах західноукраїнських земель. На думку вчених, в українських народних школах на теренах Австрії чітко простежуються дві протилежні тенденції: міцні культурно-освітні традиції, що сягали часів Київської Русі, та присутність духовного зв'язку з Великою Україною; разом з тим українська народна школа була складовою частиною австрійської, що функціонувала за власними принципами й законами. Ці аспекти, на наш погляд, зумовили розвиток такого типу народної школи, яка водночас була суб'єктом австрійської системи освіти і вагомим засобом національного відродження українців [120; 106].

Заслуговують на уваги погляди О.Онопрієнко на початкову школу, яка, на його думку, закладає фундамент національної освіти й виховання учнів. Видатний педагог дбав про здоров'я дітей, обстоював необхідність їх фізичного виховання, категорично виступав проти тілесних покарань; вважав за доцільне починати навчання дітей у школі з семи років, оскільки “6-річні селянські діти ані фізично, ані психічно не розвинені до тієї міри, щоб успішно могли навчатися”. Успіх у роботі вчителя, на думку письменника і педагога, приходить за умови тісного зв'язку школи із сім'єю [41, с.275].

Отже, започатковувалися інтенсивні педагогічні пошуки гуманістичних підходів до організації навчання без оцінок. Діячі народної освіти здебільшого висловлювали впевненість у тому, що з відміною оцінок та екзаменів школярі почнуть вчитися вільно, краще і без остраху. Однак через переповненість класів, учитель не встигав систематично записувати характеристики знань своїх вихованців і вони набули досить загального трафаретного змісту. Тож це призвело до обґрунтування теоретичних концепцій школи щодо недооцінки вчителем перевірки знань учнів і контролю за їх роботою. З даними концепціями не погоджувались прихильники теорія “вільного виховання”, вони виступали проти будь-якого

пригнічення дитини, регламентації її життя й поведінки, визначення змісту навчання проти її волі. Гостро критикуючи авторитарність виховання й схоластичні методи навчання, теоретики освіти, а також педагоги під їхнім впливом, не сприймали систему оцінювання знань учнів, яка існувала в школі.

Це був період пошуку нових форм і методів роботи педагога. Нерідко керівники галузі та закладів освіти, вчителі припускалися помилок, які згодом виявляли й усували у творчій роботі. А саме йдеться про захоплення комплексними програмами, механічне перенесення досвіду інших країн, використання бригадно-групових форм оцінки знань і вмінь учнів тощо. Шкільна практика, реальне життя неухильно вимагали систематичного контролю знань учнів, саме тому в окремих школах широко практикували перевірку знань у формі співбесід, репетицій, заліків.

Пізніше в українській школі контроль за навчальною діяльністю школярів учителі фіксували в індивідуальних книжках, різних зошитах, записуючи роботу, яку виконав учень. Їх ведення було обов'язковим, записи мали бути досить детальними, а сама процедура оцінювання та безпосереднього обліку результатів навчання вимагала від учителя додаткових зусиль і часу. В педагогічній літературі 20-х років минулого століття знаходимо факти гострої критики застарілих методів контролю навчальної діяльності, оскільки в них відсутні точність вимірювання та оцінювання успіхів дітей, не визначено зміст педагогічних оцінок, вони однобічні й ігнорують облік різноманітних видів роботи учнів.

Педагоги-новатори поєднували в контролі та оцінюванні колективні й індивідуальні форми обліку (за Дальтон-планом). У педагогічній теорії і практиці 20-х років особливе місце в розробці проблеми оцінювання посідає тестовий контроль успішності. Він вирізнявся такими позитивними особливостями: висока точність й об'єктивність оцінки результатів навчальної діяльності учнів; забезпечення масової перевірки. Попри те, що були й інші думки. “Основного значення тести набувають тільки при масовій

оцінці шкільних груп, коли індивідуальні відхилення не впливають на загальний результат. Оцінки ж окремого учня за допомогою тестів повинні доповнюватися і контролюватися загальною оцінкою, яка ґрунтується на тривалому спостереженні” [61, с.154]. Педагоги все ж вважали, що контроль та облік знань мають розвивати ініціативу й творчі здібності дитини, а в кінцевому результаті – сприяти вихованню у неї почуття колективізму.

Для об’єктивного оцінювання навчальних досягнень школярів учителям радили використовувати настанови педологічних служб. В.О. Сухомлинський наголошує, що такі служби в школах України було запроваджено вже у 20-30-ті роки. Вони облікували шкільну успішність за методом тестів, вивчали інтереси й ідеали дітей, стан їхнього фізичного та розумового розвитку, аналізували середовище дитини [54]. Поділяємо думку дослідниці, що саме ці фактори визначали контроль й об’єктивність оцінювання школярів. Саме з тих часів беруть початок витoki безоцінкового оцінювання знань, які закладали основу для сучасного вербального оцінювання, що безпосередньо стосується нашого дослідження.

1.3. Вивчення стану здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів у практиці НУШ

Аргументуючи мету започаткованого дослідження, яка передбачає характеристику основних підходів та сучасний стан проблеми оцінювання навчальних досягнень в освітньому процесі Нової української школи, нами проведено емпіричне вивчення порушеної проблеми для визначення ставлення суб’єктів освіти (вчителів) до оцінювання навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку. Такий підхід уможливив не лише виявити ставлення педагогів до чинної системи оцінювання, а й стверджував певні тенденції в удосконаленні формуальної оцінки. Положення теоретиків педагогіки та учителів-практиків (О.Онопрієнко, І. Підласий, Н.Морзе та ін.),

які висловлювали невдоволення системою оцінювання знань, слугували підставами для здійснення дослідницької роботи.

Щоб з'ясувати стан практики оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, проведено анкетування вчителів початкових класів і вихователів груп продовженого дня. Задля досягнення означеної мети вчителям початкових класів запропонували запитання для з'ясування їх розуміння оцінки навчальних досягнень школярів, практичної організації усвідомлення школярами впливу оцінки на навчально-пізнавальну діяльність. На запитання відповідали 45 вчителів, які мали різний стаж роботи у початкових школах міста Чернівці та Чернівецької області, які перебували на курсах підвищення кваліфікації в Інституті післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

Спираючись на два аспекти оцінювання – процес і результат, проаналізували оцінювання як процес за даними анкетування педагогів-початківців суб'єктів освітнього процесу, які безпосередньо його здійснюють в своїй діяльності, а також тих, які при цьому навчаються (їх знання є об'єктами оцінювання).

Оцінку як результат оцінювання відображено в формувальній оцінці вчителя і підсумковій, що також було передбачено в питаннях анкети як оцінку чинної системи і ролі формувальної оцінки в освітньому процесі початкової школи..

Аналізували ставлення вчителів до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на основі відповідей на вісім запитань. Призначення решти вбачали в уникненні настанови на вибір очікуваних відповідей. Анкета включала запитання, спрямовані на визначення ролі оцінювання та оцінки знань молодших школярів у навчальному процесі (“Чи потрібно оцінювати результати навчальної діяльності першокласника?”). Частину запитань уточнено. Що є об'єктом оцінювання: “слід оцінювати результат виконаного учнем завдання” (тобто позитивна оцінка може бути лише за умови правильного результату, попри сутність навчальної діяльності учня під

час виконання завдання). Запропоновані відповіді включали наступні варіанти: “досягнення результату – об’єктивний критерій оцінювання”, “ні, слід врахувати й нестандартні способи міркувань, навіть не результативні”.

У практичній діяльності з школярами трапляється, що попри докладені зусилля, не кожному учню вдається виконати завдання. Однак, займаючись проблемою, він так чи інакше поповнює свої знання, а результат цього має проявитися дещо пізніше, коли кількість зусиль і часу, витраченого на виконання завдання, перейде в якість його підготовки. Відповідно до вимог особистісно-орієнтованої педагогіки, заохочувалися всі досягнення таких учнів, які наразі не змогли подолати інтервал між новою оцінкою і тією, якою їхні знання оцінювали ще напередодні. Однієї оцінки для цього недостатньо, оскільки оточуючі зорієнтовані на успіхи школяра в основному за оцінками. Таким чином, дане запитання покликане з’ясувати думку з цього приводу педагогів-практиків.

Такий її зміст: “Оцінюючи роботу учня, слід враховувати не лише наявний результат, а й старанність, працю, які вкладено в роботу”. Розвиток теми попереднього запитання передбачає уточнення об’єкта оцінювання. Що оцінюється – виконання певного завдання чи самостійна робота, активна участь у спільній освітній діяльності з учителем на уроці (скажімо, досвід поурочного бала) і яким чином активність учня на уроці зумовлює зростання його знань.

Для з’ясування наведених запитань педагогам було запропоновано твердження: “Активність школяра на уроці ще не є показником його роботи і не може мати критеріїв оцінювання” з варіантами відповідей: “Ні, це взаємозв’язані чинники”; “Так, проте одну лише активність ще не варто високо оцінювати”; “Так, активність і продуктивність роботи не завжди збігаються”. Визнавши, що активність на уроці і результат навчальної діяльності учнів взаємопов’язані, педагоги довели, оцінюючи активність роботи дітей на уроці, оцінкою вони прогнозують майбутній позитивний результат – вищі знання учня.

Думка про те, що “Під час уроку позитивні і негативні оцінки дій учня мають врівноважуватись”, покликана з’ясувати співвідношення позитивних і негативних оцінок на уроці. Вони визначаються стилем педагогічної діяльності педагога, його підходом до учня як до об’єкта педагогічної діяльності (з контрольними і “каральними” функціями), або ж як до рівноправного суб’єкта. Тобто, його інтереси, думки та настрої теж необхідно враховувати.

Очевидно, що суб’єкт-суб’єктна педагогіка, спрямована на особистісний розвиток дитини в освітньому процесі, передбачає демократичніше ставлення до об’єкта оцінювання і підтримку кожного, навіть ледь помітного досягнення учня, створення для нього “ситуації успіху”. Відповідно, це передбачає пріоритет позитивних оцінних суджень і зведення негативних до мінімуму (чи ж їх цілковите скасування), зменшення травмуючих стресогенних чинників педагогічного оцінювання знань.

Положення про те, що, “Оцінюючи, слід пояснити учневі, за що поставлено оцінку” та “Вчитель має знаходити час, щоб обговорити з учнем його успішність, досягнення та недопрацювання”, було запропоновано вчителям для визначення ролі формувальної оцінки в освітньому процесі. Причому останнє твердження спрямовували на з’ясування того, наскільки перше положення реально виконується, адже були наведені такі варіанти відповідей: “інколи”, “завжди”, “практично це недосяжно”.

Ставлення педагогів до оцінювання та виявлення його реального стану щодо навчальних досягнень молодших школярів в освітньому процесі початкової школи, врівноважено в анкетах вчителів. Аналіз одержаних даних, зокрема оцінка ними чинної системи оцінювання, загалом підтвердили наведені вище положення.

Щоб визначити, яким чином сучасні педагоги вирішують давню суперечку про необхідність формувальної оцінки в освітньому процесі, їм було запропоновано відповісти на запитання: “Чи задовольняє потреби

вчителя чинна система оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу?”. Думки респондентів представлено на діаграмі 1.1.

Діаграма 1.1.



79,4% шкільних педагогів – стверджують, що необхідна досконаліша шкала оцінок для з’ясування рівня знань, умінь та навичок сучасних школярів. Результати відповідей цієї групи респондентів на друге запитання, яким ми передбачали уточнити висловлене бачення проблеми (“Яким чином Ви оцінюєте навчальні досягнення своїх школярів? Вкажіть відносно загальноухвалених рівнів: а) початковий; б) середній; в) достатній; г) високий”), наводимо у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Результати опитування вчителів щодо методів оцінювання навчальних досягнень молодших школярів за рівнями

% від загального числа відповіли ствердно, прийнятих за 100%	Відповіді			
	початковий	середній	достатній	високий
52,5%	Погано, працєю краще	Не зовсім погано	Добре, старайся	Молодець !

28 %	Перевіряю завдання і даю змогу дітям самостійно оцінити виконану роботу, учні оцінюють один одного під час уроку
12,3%	Усна похвала чи висловлювання невдоволення, з поясненням над чим потрібно працювати задля досягнення успіху
7,2%	Фіксую скорочено рівень знань кожного учня у додатковому зошиті (наприклад: п. – початковий, с. – середній і т.д.)

При укладанні її даних 79,4% респондентів, які ствердно відповіли на перше запитання, прийнято за 100% (учителів, які вважають за доцільне запровадити досконалішу шкалу оцінювання для з'ясування рівня знань, умінь та навичок сучасних школярів).

Аналізуючи наведені дані, відзначимо, що 52,5% респондентів оцінюють за традицією і виставляють словесні оцінки за виконану роботу у зошит; 28% педагогів підкреслили стимулюючу роль само- та взаємооцінювання; 12,3% використовують формувальну оцінку знань учнів, не фіксуючи результати роботи; 7,2% вчителів орієнтуються в оцінюванні на виявлені рівні оцінювання учнів та роблять відповідні записи в зошит про рівень засвоєння учнями знань з кожного окремого предмета.

Нами виявлено й інші відповіді (4,4%), як доповнення, що не знайшли підтримки в колег: про необхідність оцінки для вчителя і для учня; про важливість її лише для старшокласників; про традиції оцінювання в освіті.

Результати аналізу даних таблиці 1.2. свідчать, що педагоги вбачають доцільність оцінювання молодших школярів у руслі покращення освітнього процесу сучасної початкової школи, оскільки воно виконує переважно стимулюючу роль. Відповідно виникає потреба орієнтуватися на оцінку в подальшому плануванні змісту навчального процесу.

Отож, можемо констатувати необхідність уточнення (обґрунтування) єдиного способу оцінювання навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку для вчителів-початківців. Водночас більшість респондентів не змогли пояснити свою точку зору, що свідчить сприймання оцінювання як

традиції без належного обміркування та аналізу. За результатами аналізу відповідей на перше запитання зазначимо, що лише 12,6 % шкільних педагогів задовольняє сучасна система оцінювання навчальних досягнень, а 8% осіб – не відповіли вичерпно. Очевидним є і факт, коли вчителі поділяють думку, досить популярну в широких колах педагогів ХХ століття, щодо заперечення кількісної (цифрової) оцінки. На запитання “Чи потрібно оцінювати результати навчальних досягнень молодших школярів?”, ми одержали відповіді, наведені у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Результати опитування вчителів щодо необхідності оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

% від загального числа відповіли негативно,	Відповіді
16,1 %	Без відповіді
28,6 %	Ні, оцінка викликає страх
8,9 %	Оцінку потрібно замінити зрізом чи
8,9 %	Слід більше часу затратити на пояснення дітям можливих помилок при виконанні завдання
17,9 %	Використовувати само- та взаємооцінку на
8,9 %	Ні, оцінки є суб’єктивними
10,7%	Не знаю, однак через оцінку втрачається інтерес

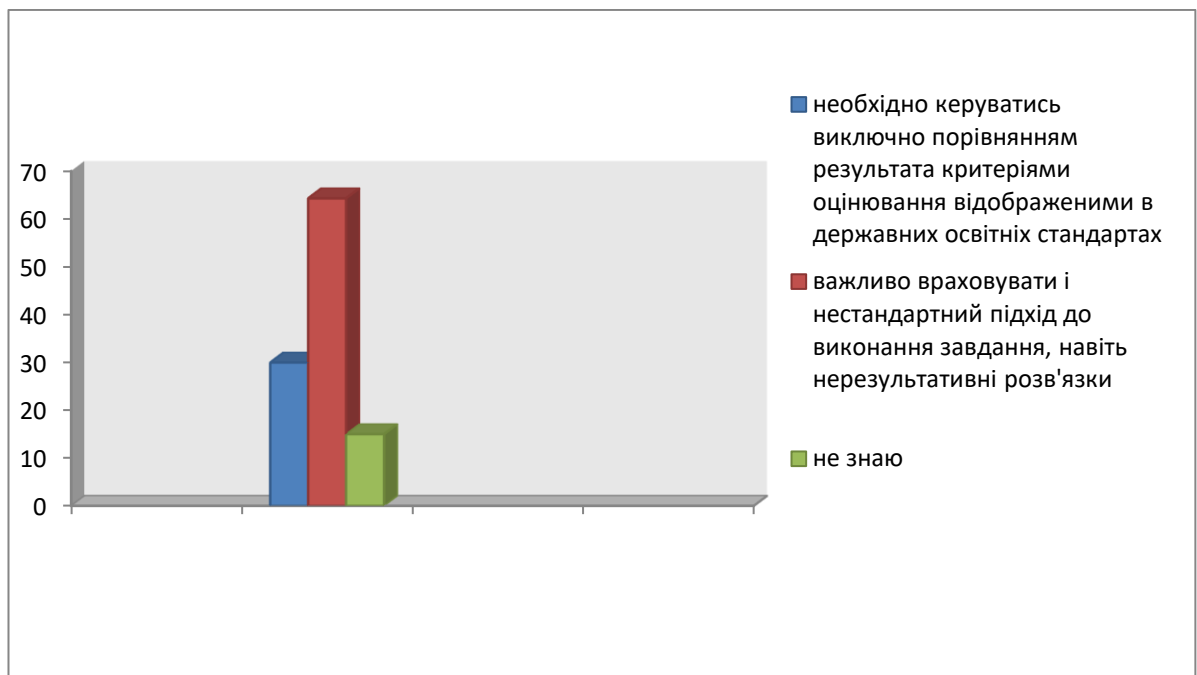
Розглянемо відповіді вчителів стосовно оцінювання лише результатів виконаного учнем завдання. У таблиці 1.2. представлено відповіді педагогів, які аргументують недоцільність оцінки в освітньому процесі (їх прийнято за 100%). 28,6% вчителів вважають, що в шкільній практиці така оцінка є стресогенною для учнів. 8,9% вказали на недолік такої оцінки – її суб’єктивність. 10,7% респондентів відповіли, що внаслідок використання оцінки інтерес учнів у навчальному процесі зорієнтовано не на знання як основну цінність навчальної діяльності, а на її зовнішній результат – оцінку. Решта респондентів відмічають недосконалість системи оцінювання знань сучасних школярів і пропонують свої варіанти її заміни. Таким чином, фактично визнано, що оцінка все ж потрібна, однак в іншій формі.

Натомість у відповідях на твердження “Оцінювати слід результат виконаного учнем завдання”, маємо дещо неочікувані міркування (подаємо їх на діаграмі 1.2.).

За наведеними даними можемо стверджувати, що лише 29,5% вчителів категорично наполягають на тому, що в оцінці знань необхідно керуватися виключно порівнянням одержаного результату з критеріями оцінювання відображеними в державних освітніх стандартах та програмах. Саме вони є безумовними. Водночас більшість учителів 56,8% вважає за доцільне враховувати й інші чинники (скажімо, нестандартний підхід до розв’язання завдання), тобто здійснювати індивідуальний підхід в оцінюванні знань учня. 13,7% респондентів не змогли відповісти на це запитання, що є очевидним свідченням тих утруднень, які вони відчувають в оцінюванні знань учнів.

Діаграма 1.2.

Результати відповідей учителів щодо оцінювання виконаного учнем завдання



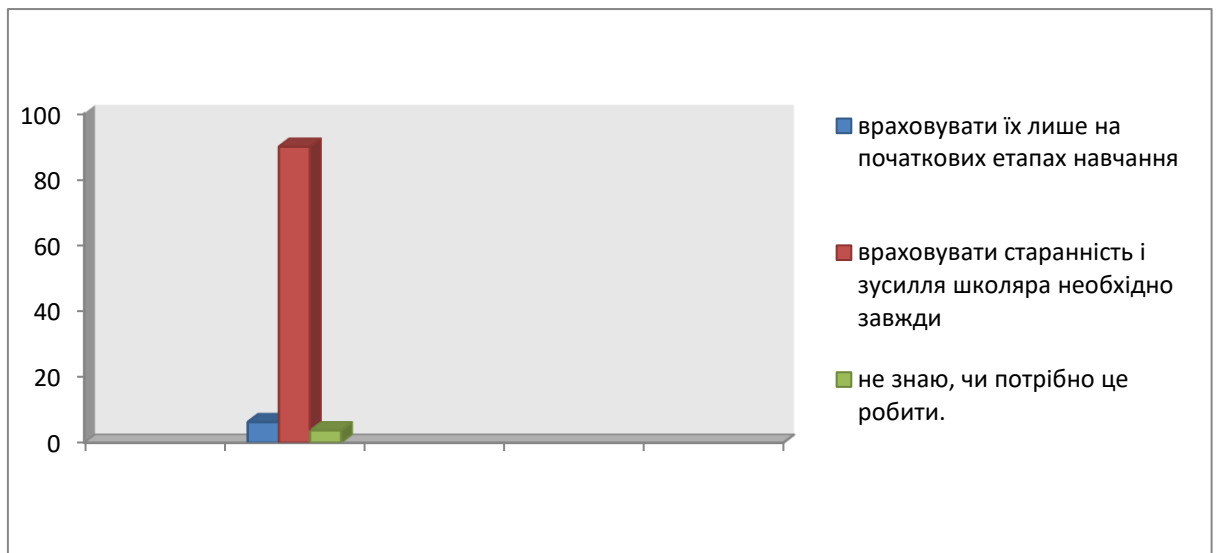
Таким чином, більшість респондентів висловили переконання щодо важливості обліку особистих досягнень в оцінюванні знань молодших школярів. Отож, вони є прибічниками індивідуально орієнтованого підходу в навчанні. 29,5% респондентів оцінюють знання в руслі нормативно-орієнтованого підходу і вважають, що відповідність вимогам нормативних

документів є набагато важливішою. Насторожує і той факт, що чимала частина вчителів, які щодня оцінюють знання своїх учнів, не є впевненими в правильності своїх дій.

Твердження про те, що, “Оцінюючи роботу учня, слід враховувати не лише наявний результат, а й старанність, працю, які вкладено в роботу”, розглядаємо як уточнення попереднього твердження й одержані дані подаємо на діаграмі 1.3.

Діаграма 1.3.

Позиція вчителів щодо врахування під час оцінювання старанності та праці учня на уроці



З приводу наведеного твердження думки вчителів досить виразно поляризувались. Якщо визнати стратегію розв’язання завдання без досягнення правильної відповіді як таку, що розглядає його як частково виконане завдання, то докладені учнем зусилля, які не призвели до очікуваного результату, об’єктивно не є досягненням. Школяр затратив час, сили, старався, однак не вистачило знань. Його працю слід оцінити гідно. Доки він шукав розв’язок завдання, готував його, очевидно, знання вдосконалювались. Об’єктивно досягнення учня настільки незначні, що оцінити зміни в рівні його підготовленості досить важко.

Однак, якщо не взяти до уваги старанність такого школяра, то, одержавши оцінку педагога з відображенням у ній не дуже високого рівня

його знань, наступного разу він об'єктивно не намагатиметься чогось досягти. Положення не врятує й цифрова оцінка. Вислухавши схвалення вчителя, школяр аналогічно отримає низьку оцінку, як і за невиконане завдання. Висока ж оцінка роботи слугувала б переконливим доказом його хорошої роботи для батьків та інших оточуючих.

На діаграмі 1.3. відображено думки вчителів з цього приводу. Вони одноголосно 89,9% осіб відповіли, що враховувати старанність й зусилля школяра вкрай необхідно. І лише 6,3% вчителів вважають за необхідне таке врахування лише на початкових етапах навчання. А перший клас і є початковим етапом у навчанні дітей.

Таким чином, керуючись індивідуально орієнтованим підходом до педагогічної діяльності та суб'єкт-суб'єктним підходом в оцінюванні знань школярів, здебільшого вчителі не погоджуються з твердженням, що оцінювати слід лише досягнутий результат. Співвідношення позитивних і негативних відповідей на задане запитання відображає становище, яке утвердилось в освіті, – очевидне протиріччя між вимогами індивідуального підходу до оцінювання досягнень кожного учня (віддзеркалення в оцінці всіх його успіхів) і нормами державних освітніх стандартів.

Старанність, яку, на думку абсолютної більшості респондентів, необхідно враховувати в оцінці, виявляється в різних формах. Однією з найпоширеніших з-поміж них є активність школяра на уроці. Аналізуємо думку шкільних учителів з приводу такого твердження: “Активність школяра на уроці ще не є показником його роботи і не може мати критеріїв оцінювання”.

Аналіз одержаних результатів доводить, що 22,9% вчителів, дотримуються думки, що активність і результативність – взаємопов'язані поняття, отож активність підлягає оцінці (а її, як відомо, система оцінювання унеможлиблює, оскільки це – порушення норм державних освітніх стандартів). 5,6% педагогів, визнаючи зв'язок означених понять, вважають за

необхідне оцінювати не стільки активність, як результати роботи після її реалізації.

Однак без належного позитивного підкріплення активності, учень може розчаруватися і надалі її не виявляти.

Внаслідок такої навчальної ситуації школяр так і не встигне покращити свої результати. Найбільша кількість – 71,5% респондентів погоджуються, що активність і продуктивність роботи не завжди корелюють, особливо в 6-7-річному віці. Відповідно, оцінювати такі індивідуальні прояви слід окремо, враховуючи вікову специфіку.

Таким чином, оцінювання не сприяє активності учня на уроці. Водночас враховувати її в оцінюванні прагнуть 94,4% вчителів, навіть за відсутності прогнозу на майбутні результати. Його слід очікувати відразу після проявів активності учня на уроці.

В сучасних умовах зміни суб'єкт-об'єктної парадигми на суб'єкт-суб'єктну особливо важливою є роль бальної (цифрової) оцінки у навчальному процесі початкової школи. Учень є рівноправним учасником освітнього процесу зі своїми власними інтересами і прагненнями. Тому він має право на пояснення, щодо того, чому отримав конкретну оцінку, які фактори вплинули на її формування, які успіхи вже досягнуті і в чому можливо ще покращитися.

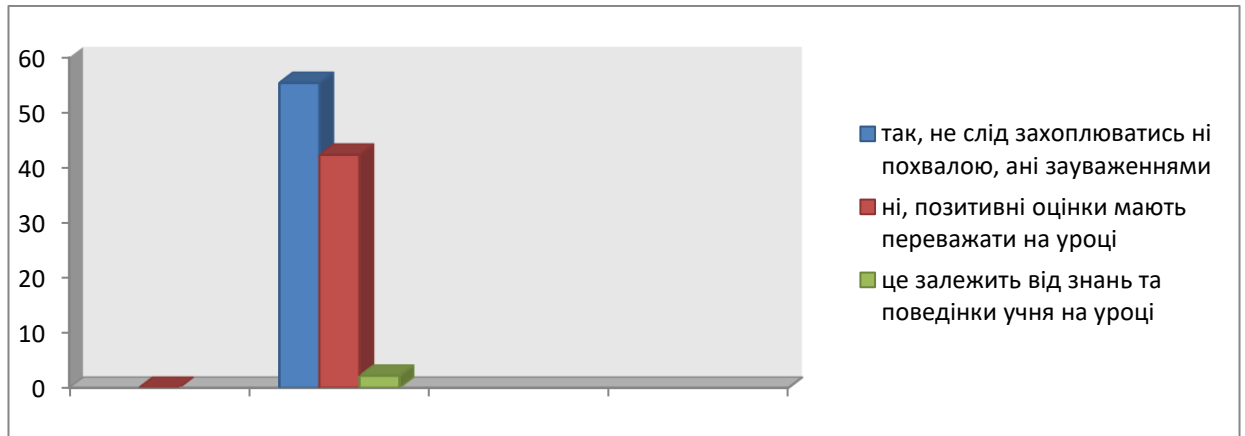
Такий підхід сприяє створенню адекватної самооцінки та покращенню взаємін між учнем та вчителем на особистому рівні. У кінцевому результаті це позитивно впливає на ефективність освітнього процесу і підвищує високу якість отриманої освіти. Загалом з приводу співвідношення позитивних і негативних бальних оцінок на уроці вчителі теж висловлювали свої думки. Одержані нами результати представлено на діаграмі 1.4.

Як бачимо з наведених даних, розпорошення у поглядах на твердження “Під час уроку позитивні і негативні оцінки дій учня мають врівноважуватись” досить не суттєві в частині першої (не слід захоплюватися похвалою) і другої (позитивні оцінки на уроці мають переважати) позицій,

натомість категорично розходяться з третьою – залежить від знань та поведінки учня на уроці.

Діаграма 1.4.

Погляди вчителів щодо співвідношення позитивних і негативних оцінок дій учня на уроці



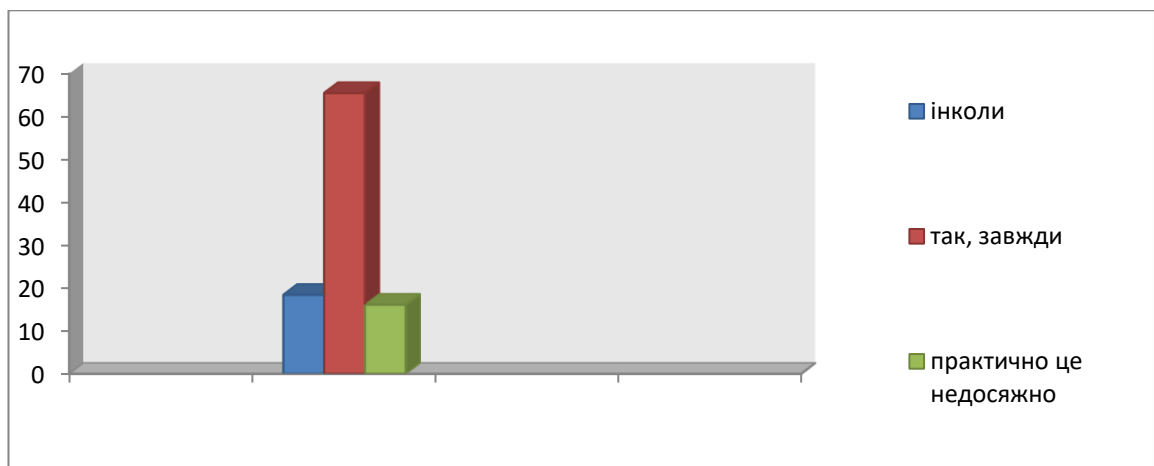
На підставі аналізу результатів діаграми 1.4. можемо стверджувати наступне: із запропонованим твердженням погодились 55,4% респондентів й обрали таку відповідь: “Так, не слід захоплюватися чимось одним – похвалою чи зауваженням”. 42,4 % вчителів вважають, що позитивні оцінки мають переважати на уроці. Їхні ставлення дотичні до вимог гуманізації освіти, що передбачають повагу до особистості учня як суб’єкта освітнього процесу і врахування його якостей. В процесі оцінювання навчальних досягнень дітей молодшого шкільного віку це виявляється в підтримці кожної успішної дії та надання допомоги в разі утруднень, а не покарання учня за невдачу негативною оцінкою. Відтак 2,2% респондентів дотримується думки, що домінування позитивних чи негативних оцінок залежить від дій учнів на уроці. Отже, ці вчителі залишаються прибічникам авторитарного стилю в педагогічній діяльності. Пригнічення учня, його страх перед оцінкою (і процесом оцінювання), коли педагог у такий спосіб не дає йому повноцінно оволодівати знаннями, унеможливають спрямування сил школяра на засвоєння навчального матеріалу. Безперечно, таке оцінювання викликає справедливую критику в сучасних умовах. Основні методи оцінювання ініціює сучасна школа, як свідчить відсоткове

співвідношення відповідей на дане запитання. До представників авторитарного стилю ми віднесли лише 2,2 % опитуваних.

Одноставними були вчителі щодо доцільності пояснення учню оцінки при її виставленні: не виявлено жодної відповіді, що учень повинен сам це розуміти. 82,8% вчителів стверджують, що таке пояснення має місце завжди, а 17,2% педагогів – інколи. Результати відповідей, які ми пропонуємо на діаграмі 1.5., ілюструють думки педагогів з приводу такого твердження: “Вчитель має знаходити час, щоб обговорити з учнем його успішність, досягнення і недопрацювання”. У діаграмі 1.5. схвальні твердження є домінуючими.

Діаграма 1.5.

Позиція педагогів щодо необхідності обговорення з учнем його успішності, досягнень і недопрацювань



Таким чином, в руслі теми аргументування оцінки вчителем ми з'ясували, в чому воно полягає на уроці, з ґрунтовнішим обговоренням проблем успішності школяра поза уроком. Аналіз одержаних даних свідчить про наступне: більшість учителів 65,5% – переконані в тому, що педагог повинен знаходити час для такої розмови завжди; 18,7% педагогів – інколи; 15,8% опитаних визнають, що це практично недосяжно. Причина тут бачиться в сфері матеріального стимулювання праці вчителя: через її недостатню оплату вчителі вимушені вести більшу кількість уроків, скорочуючи час на додаткові заняття і позакласну роботу з учнями; негативно впливає на працю вчителя і велика кількість учнів у класі.

Однак це не може слугувати виправданням несумлінного виконання педагогами своїх прямих обов'язків. Окрім того, з огляду на оцінювання навчальних досягнень молодших школярів як важливого чинника мотивації його навчальної діяльності та становлення особистісних якостей загалом, нехтувати ним в освітньому процесі неприпустимо.

Надалі з'ясували, як учні розуміють оцінки вчителя, яким чином формуються їхні вміння само- та взаємооцінювання на уроці. За результатами відповіді на запитання “Як Ви вважаєте, учні першого класу вміють оцінювати свої навчальні досягнення? Якщо так, то в чому це виявляється?” намагалися встановити розуміння вчителями впливу оцінки та ознак, за якими вони його виявляють під час оцінювання учнів.

Відзначимо досить широкий діапазон у характеристиках учителями ознак впливу оцінки (до 20 номінацій), причому в окремих з поміж-них відсутнє пряме відношення до сутності запитання. От, скажімо, такі відповіді: “прагнуть знань”, “серйозно, відповідально ставляться до навчання, до доручень”, “активно працюють на уроках”. Одержані дані є показниками ставлення учнів до навчання, а не вміння його оцінювати. Надалі, вважаємо, такі ознаки можуть виступити і показниками вміння оцінювати, оскільки, як доведено вище, між типом ставлення до навчальної діяльності і особливостями самооцінки учня наявний тісний зв'язок [36].

Зазвичай вчителі обумовлюють вміння оцінювати навчальні досягнення виставленням оцінки: “знають критерії, норми оцінок”, “уміють ставити собі та іншим оцінки”; “виказують незгоду з оцінкою вчителя”; “прагнуть одержувати хороші оцінки” тощо (23% опитаних). Отож під оцінкою вони розуміють передусім облік, контроль і перевірку знань учнів. З-поміж відповідей виділимо групу вчителів, які за ознаку оцінювання визнають “поведінку учнів на уроці”; “сумніви”; “запитання до вчителя, коли щось не зрозуміли” (20% респондентів).

Окремі вчителі як ознаку оцінки розглядають уміння учнів “обґрунтувати одержану оцінку”; “коментувати відповіді інших учнів”; “висловлювати оцінну думку” (12% опитаних).

Поza сумнівом, уміння учнів обґрунтувати свою оцінку виконаної роботи, охарактеризувати відповідь іншого учня свідчить про певний рівень сформованості вміння оцінювати. Проте це ще не підтверджує наявності уміння усвідомлено оцінювати навчальні досягнення з їх поетапним розгортанням.

Отож, на основі одержаних результатів можемо констатувати відсутність цілепокладання в діяльності вчителів на усвідомлене, систематичне формування в молодшому шкільному віці оцінювання у повному обсязі його компонентів, як післяопераційного компонента навчальної діяльності. Натомість учителі початкових класів систематично організовують підсумкову оцінку діяльності школярів.

Аналіз емпіричних даних, отриманих під час опитування вчителів початкових класів як одного з учасників освітнього процесу, виявив, що педагогі-практики приділяють багато уваги питанню оцінювання навчальних досягнень учнів. Вони визнають його не лише як ключовий фактор, що впливає на мотивацію навчальної діяльності, але також відзначають його інформаційну функцію для педагога (для аналізу та планування майбутнього навчального процесу) та для навчання (для формування адекватної самооцінки).

Більшість анкетованих виявили себе прибічниками особистісно орієнтованого підходу до навчання, здатними до оцінювання всіх особистісних досягнень учнів, орієнтуються, в своїй діяльності великою мірою на норми оцінок навчальних досягнень, які документально зафіксовані в державних освітніх стандартах, що передбачають досягнення певного результату.

Майже всі вчителі вважають за необхідне пояснити учневі причини того, чому його робота оцінено саме так. Вони також стараються знайти час для звітних бесід щодо успіхів, досягнень і проблем у навчанні учнів. При оцінці дій учнів на уроках педагоги прагнуть створити ситуацію успіху, віддаючи перевагу позитивним оцінкам, для кожного учня.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило, що суб'єкти освітнього процесу (вчителі) очікують від оцінювання навчальних досягнень можливості точнішого відображення не лише об'єктивного стану підготовки учнів, а й прогнозу на майбутнє, враховують при цьому індивідуальні особливості дітей відповідно до суб'єк-суб'єктного підходу до навчання, активність і зусилля кожного учня.

Висновок до першого розділу

На підставі проведеного дослідження та опитування вчителів-практиків, доходимо висновку про те, що оцінювання знань оцінкою як одним із показників і чинників підвищення якості освіти виконує важливу роль у досягненні цілей освіти, відображаючи одночасно процес і результат оцінювання рівня засвоєння знань учнями. При такому підході розглядають: суб'єкт оцінки – педагога, що виставляє оцінку, та об'єкт – учня, який в процесі інтеріоризації зовнішньої оцінки сам стає суб'єктом оцінки власних знань, формуючи важливу особистісну якість – самооцінку. Оскільки думки педагога і учня не завжди збігаються, оцінка залишається одним із найсуперечливіших явищ в освітньому процесі. Місце оцінювання знань серед основних педагогічних категорій визначається його значущістю в освіті. Аналіз результатів опитування вчителів-практиків показав, що вони вбачають доцільність оцінювання навчальних досягнень школярів у руслі покращення освітнього процесу сучасної початкової школи, оскільки воно виконує в основному стимулюючу роль. Відповідно, виникає потреба орієнтуватися на оцінку в подальшому плануванні змісту навчального процесу.

Отож, можемо констатувати необхідність уточнення (обґрунтування) єдиного способу оцінювання навчальних досягнень молодших школярів для вчителів-початківців. Водночас більшість респондентів не змогли пояснити свою точку зору щодо системи оцінювання навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку, що свідчить про сприймання оцінювання як традиції без належного обміркування та аналізу. Керуючись суб'єкт-суб'єктним підходом до педагогічній діяльності й індивідуально орієнтованим підходом в оцінюванні знань школярів, вчителі здебільшого не погоджуються з твердженням, що оцінювати слід лише досягнутий результат. На думку абсолютної більшості респондентів, необхідно враховувати в оцінюванні навчальних досягнень школярів старанність у різних її формах.

Розділ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗДІЙСНЕННЯ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

2.1. Обґрунтування організаційно-педагогічні умови здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів

В умовах Нової української школі процес оцінювання є складним, обов'язковим видом діяльності педагога, що ґрунтується на принципах позитивного поступального розвитку дитини. Отож врахування рівня досягнень дитини, щонайменший її поступ уперед в опануванні теоретичним матеріалом, формування знань, умінь та навичок, а також можливості до використання їх на практиці визначають діяльність сучасного вчителя початкової школи.

З метою гуманізації освіти шляхом впровадження особистісно орієнтованого підходу та підвищення якості й об'єктивності оцінювання розроблено і введено в шкільну освіту критерії оцінювання навчальних досягнень учнів [51] (додаток А).

2.1.1. Врахування функцій, критерій та рівнів оцінювання навчальних досягнень школярів у практиці роботи вчителя початкових класів

Важливий чинник діяльності педагога з оцінювання навчальних досягнень учнів сучасної загальноосвітньої школи (відповідно до введеної 12-бальної системи оцінювання) – чіткість у визначенні рівня їхніх навчальних досягнень. Від того, наскільки точно визначає педагогом рівень навчальних досягнень, залежить максимальний бал учня. Об'єктивність і точність оцінок забезпечуються критеріями оцінювання.

За сучасним поясненням, сутність поняття «критерії» - означає «засіб для судження», вчені П. Сікорський та С. Сікорський трактують його як «міру оцінки, тобто сукупність ознак певного предмета для його оцінювання» [52, с.5]. В педагогічному словнику С. Гончаренко зазначає: “...

в педагогічній теорії під критеріями розуміють ті явища, що відображають суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці” [12,с.35]. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів молодшого шкільного віку містять еталонні вимоги до знань, умінь та навичок.

У різні періоди розвитку шкільної освіти педагоги підходили до цього питання з різних позицій. Динаміка розвитку критеріїв є висхідною щодо їх застосування: початкова точка відліку – оцінювання механічного запам’ятовування й репродуктивного відтворення інформації, а завершальна – оцінювання рівня розвитку абстрактного мислення і вмінь творчого застосування школярами знань на практиці. Динаміка процесу оцінювання в сучасній загальноосвітній школі аналогічна: першочерговим є формування вмінь та навичок учнів до самостійної творчої діяльності з використанням їх у нетипових ситуаціях. Оскільки критерії – це реальні, точно обрані ознаки, величини, які є засобом вимірювання об’єктів оцінювання, то для оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів характерними розглядаємо такі з них [49]:

I. Якість Знань:

- Міцність
- Повнота
- Глибина
- Узагальненість
- системність
- Дієвість

II. Рівень сформованості вмінь:

- Предметні, розумові, раціональна навчальна діяльність, оцінки.
- Використання способів діяльності відповідно до взірця.
- Дія відповідно до вказівок.
- Дія за аналогією.
- Дія в нових ситуаціях.

III. Рівень оволодіння досвідом творчої діяльності:

- Виконання процедури творчої діяльності.
- Вирішення проблем (частково-пошуковий, пошуковий).

IV. Рівень оволодіння досвідом емоційно-ціннісного ставлення:

- ✓ Ставлення до навколишнього світу.
- ✓ Ставлення до інших людей.
- ✓ Ставлення до самого себе [49].

На основі цих критеріїв визначено чотири інтегровані рівні навчальних досягнень для молодших школярів: високий, достатній, середній, початковий. Загально-дидактичні характеристики цих рівнів наведено в додатку А. Оцінки встановлюють чіткі відповідності між вимогами до рівня знань, умінь та навичок і визначеними балами

Норми оцінювання навчальних досягнень учнів передбачають єдиний підхід, оскільки розробляються за певними критеріями та відображають найтипівіші ситуації під час перевірки й оцінювання. Вони враховують специфіку програмового змісту навчальних предметів, відповідно й розробляються для кожного з них зокрема.

Учителю початкових класів слід враховувати, що оцінка впливає на емоційний стан дитини, створюючи емоційний комфорт чи дискомфорт, розвиваючи у школяра, як негативні так і позитивні емоції. При цьому негативні емоції, як правило, викликає неаргументована оцінка. Аргументуванню підлягають усі оцінки, які виставлені відповідно до їх норм.

Задля ефективного оцінювання навчальних досягнень школярів педагог послуговується такими його компонентами [24]:

- 1) об'єктами;
- 2) функціями;
- 3) вимогами;
- 4) оптимальністю;
- 5) умовами його ефективності;
- 6) відповідністю критеріїв оцінювання навчальним досягненням;

7) належною увагою до орієнтирів ефективного визначення рівня навчальних досягнень учнів з кожного конкретного предмета [24].

Відповідно визначено й рівні навчальної діяльності, оскільки ці фактори в оцінюванні діяльності учнів актуальні в умовах запровадження нової системи. Булах І. Є., Мруга М. Р. виокремили три рівні сформованості навчальної діяльності (репродуктивний, реконструктивний і творчий), які радить педагогам обов'язково враховувати під час складання текстів письмових контрольних робіт [7]. Натомість І.Іванюк виділяє чотири їх рівні:

I – ознайомлення (знання учнів є поверхневими та неглибокими);

II – відтворення (сформовано вміння відтворювати інформацію);

III – вміння (здатність застосовувати інформацію, причому пізнавальна діяльність відбувається в звичайних умовах);

IV – перенесення (знання – трансформації) [23].

Чим вищий рівень навчальної діяльності, тим складніше педагогові скласти завдання для учня відповідно до досягнутого ним рівня, а отже ускладнюється об'єктивна оцінка його виконання.

Зазначені рівні покладено в основу чотирирівневої навчальної діяльності учнів. Отож, рівень ознайомлення – це початковий рівень навчальних досягнень; відтворення – середній; умінь – достатній, а перенесення знань – високий рівень сформованості навчальної діяльності.

Обов'язковими видами оцінювання навчальних досягнень учня в умовах Нової української школи є формувальне і підсумкове.

Потребу в удосконаленні оцінювання знань, умінь та навичок школярів посилюють дослідження у “площині діагностики навченості, спрямовані на пошук консенсусу щодо концептуальних засад на рівні освіти” [28, с.100]. Сучасні вчені змоделювали п'ять рівнів навченості. Розглянемо їх.

– Розпізнання – відповідає елементарному орієнтуванню учня в навчальному матеріалі з використанням семіотичного підходу. Вчені назвали його “уявлення предметів” або “знання уявлень предметів”.

– Запам'ятовування – здатність учнів механічно запам'ятовувати навчальні тексти та відтворювати їх. Найкраща його назва за семіотикою – “знання понять”.

– Розуміння – здатність орієнтуватися в причинно-наслідкових зв'язках та механізмах перебігу явищ. На цьому рівні учень вміє класифікувати предмети за суттєвими ознаками та виражати це у відповідних, логічно побудованих реченнях. Його семіотична назва – рівень “власного судження”.

– Елементарні вміння й навички – вміння застосовувати відтворені на попередніх рівнях знання для розв'язання стандартних навчальних завдань. Він передбачає різні види вмінь і навичок: теоретичні (виконання завдань) та операційні (виконання лабораторних та практичних робіт).

– Перенесення – здатність до перенесення знань з попередніх рівнів для виконання нестандартних завдань. Це найвищий рівень навченості [60].

Визначення і врахування зазначених рівнів навченості уможливило конструювання педагогом таких контрольних завдань, за якими можна не лише кількісно оцінювати знання учнів, але і якісно діагностувати їх, виявляючи структуру навченості. Відповідно К. Делікатний [69] виділяє такі етапи засвоєння знань з дотичними до них рівнями контролю й оцінювання. Наводимо їх.

Початковий – сприйняття предмета і загальні уявлення про нього (перевірка має репродуктивне відтворення).

Аналітико-синтетичний – усвідомлення внутрішньої сутності явищ і предметів вивчення, виявлення та встановлення зв'язків між ними, аналіз та синтез навчального матеріалу (педагог перевіряє розуміння і усвідомлення учнями вивченого матеріалу).

Етап вправ – операційний, тобто застосування та перевірка знань безпосередньо в практиці (перевірка реконструктивного характеру).

Творчий, етап трансформації – передбачає глибоке оволодіння знаннями, перетворення їх на переконання та особисті надбання (творча перевірка задля виявлення рівня сформованості в учнів уміння застосовувати

знання в змінених, нестандартних умовах). Першочерговими є самостійність і творчість учнів [36, с.10–11].

Етапи засвоєння знань невіддільні з відповідними їм формами контролю. Початковим є репродуктивний рівень. Взаємозумовленість усіх рівнів перевірки зорієнтована на творчий рівень контролю.

Під час оцінювання навчальних досягнень учнів предметом особливої уваги є самостійність у пошуковій діяльності. Стосовно цього О. І. Ляшенко виокремлює чотири підгрупи учнів: перша – діють тільки з допомогою вчителя; друга – діють з допомогою вчителя, який формулює завдання та створює необхідні умови для його виконання; третя – домінує бажання до пошукової діяльності, однак учні здатні лише частково розв'язувати проблему; четверта – успішна пошукова діяльність без допомоги вчителя[35].

Запропонований ученим поділ учнів умовний, оскільки врахування рівня самостійності, на нашу думку, уможлиблює створення вчителем педагогічно виважених груп школярів для виконання самостійних письмових робіт. Скажімо, до першої групи віднесено дітей, здатних діяти лише за взірцем; у другій групі – виконують завдання реконструктивно-варіативного типу; у третій – самостійні роботи частково-пошукового спрямування; учні, що належать до четвертої групи, виконують самостійно завдання творчого характеру. Диференційований підхід до оцінювання навчальних досягнень учнів передбачає розробку певного комплексу завдань різних рівнів складності. Отож перевіряти й оцінювати одержані результати при такому підході значно простіше.

Існує рекомендація щодо переведення навчальних досягнень учнів з 4-бальної шкали оцінювання на 12-бальну [38]. Однак таке бачення є неприйнятним для сучасних підходів до оцінювання результатів діяльності, оскільки йому підлягають досягнення учня, які передбачають позитивний результат роботи, тобто успіх [48]. Тобто дещо не відповідає сучасному розумінню оцінювання навчальних досягнень учнів.

В умовах сьогодення Нова українська школа пропонує узагальнену систему показників навчання, яка може бути представлена таким чином [53]:

1. Показники оволодіння знаннями. Передбачають оволодіння:

✓ поняттями: розпізнання та визначення (зіставлення термінів і означень, конструювання означень, понять); розкриття обсягу (характеристика об'єктів або явищ, класифікація та узагальнення); встановлення логіки взаємозв'язків між поняттями у системі (виділення ієрархічних та асоціативних зв'язків); представлення можливого практичного та інтелектуального виконання завдання на основі змісту поняття);

✓ фактами: знання фактів (опис фактів, узгодження їх із контекстом навчального матеріалу, часом та ін.);

✓ науковою проблематикою: розпізнавання наукових проблем у контексті навчання; формулювання проблеми на основі уявлень про проблемну ситуацію; наявність уявлень про можливі шляхи вирішення даної проблеми;

✓ теоріями: їх розпізнавання; розкриття змісту (характеристика основних положень, доведень, висновків); характеристика дій у відповідності з теорією (уявлення про її практичне застосування, прогностичні можливості та ін.);

✓ закономірностями і правилами: розпізнання правила, закономірності (зіставлення з контекстом вивченого матеріалу); формулювання закономірності чи правила; розкриття їх змісту (характеристика умов та меж застосування); використання правила, закономірності;

✓ методами і процедурами: розпізнавання чи процедури (характеристика дій та операцій, які становлять їх сутність, логічність послідовності їх застосування); характеристика умов використання методу або процедури [53].

Показники сформованості вмінь починаються через конкретні дії та їх комбінації, які забезпечуються в межах конкретно поставлених завдань у процесі навчання. Водночас, у будь-яких діях можна виділити загальні

елементи, які є необхідними для втілення кожного конкретного вміння. Об'єктивними показниками сформованості вмінь є такі аспекти:

Побудова послідовності (алгоритму) операції виконання конкретних дій у структурі вміння.

Планування (моделювання) практичного виконання дії, що відбувається даним вмінням.

Виконання комплексу дій, що його позитивно: вміння самоаналізу результатів та здатність порівнювати їх із призначенням діяльності.

3. Показники сформованості навичок. Це узагальнені показники сформованості навичок, які збігаються з показниками сформованості вмінь. Однак, оскільки навичка передбачає автоматизацію дій, то оцінюється ще й час її виконання, скажімо, вимірювання швидкості читання, усного рахунку та ін. [53].

Наведена система показників навчання школярів може бути безпосередньо використана в роботі вчителя Нової української школи. Проте результатом навчальної діяльності на сучасному етапі є не лише сума знань, умінь та навичок школярів, а й формування компетентності яка “ базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню” [57].

Виходячи з аксіоми, що сучасна школа повинна працювати на основі особистісно орієнтованого підходу, передбачаємо доцільність введення терміну щодо оцінювання учнів 6-7-річного віку – “особистісно орієнтований підхід до оцінювання”. Отож за такого підходу важливе місце посідає тип темпераменту дитини. І.Попович наголошував на тому, що правильно сформульоване запитання – це половина відповіді на нього. Дотримуємося думки, що типових меланхоліків (навіть за умови володіння глибокими й міцними знаннями) педагоги зазвичай недооцінюють у школі. Практичну допомогу вчителю можуть надати спеціальні тести визначення темпераменту дитини, що уможливорює уникнення суб'єктивних помилок в оцінюванні досягнень навчальної діяльності [46].

Так, І. Зязюн переконує, що аналізуючи різноманітні ситуації оцінювання, “незадовільну оцінку молодші школярі сприймають як несправедливе ставлення до себе з боку вчителя саме через те, що вони бажають навчатися і не розуміють, за що покарані” [22].

Діяльність учителя початкових класів під час визначення рівня знань, умінь та навичок учнів має виявлятися у виборі гуманістичної стратегії оцінювання. Це, скажімо, підтримка оцінкою, попередня оптимістична оцінка, надання шансу здобути вищу оцінку, авансовий підхід тощо.

Діяльність вчителя з оцінювання під час уроку є невід’ємною частиною його роботи. Основне призначення цієї діяльності полягає в тому, щоб підштовхнути учнів до активності. Для успішного виконання оціночної роботи вчитель повинен володіти конкретними оціночними навичками, такими як:

- визначення об'єкта оцінювання (що підлягає оцінці);
- сприйняття об'єкта оцінки;
- порівняння об'єкта оцінки з критеріями;
- вибір форми оцінки в залежності від ситуації;
- повідомлення учневі про його оцінку.

В оцінюванні навчальних досягнень запроваджено певні нововведення відповідно до вимог Нової української школи. Згідно з інструктивними матеріалами чинні є шість орієнтирів для діяльності педагога в оцінюванні відповідей чи результатів роботи учнів [53]:

- характеристика відповіді молодшого школяра: фрагментарна, елементарна, повна, неповна, логічна, обґрунтована, доказова, творча;
- характеристика якості знань: повнота, правильність, осмисленість, гнучкість, глибина, узагальненість, дієвість, міцність системність;
- ступінь сформованості предметних та загальних знань, умінь та навичок;

- ступінь оволодіння розумовими операціями: аналізу, систематизації, узагальнення, формулювання висновків тощо;
- досвід творчої діяльності (вміння виявляти і вирішувати проблеми, формулювати гіпотези);
- самостійність оцінних суджень [53].

Три основні функції (інформаційна, контролююча та оцінювальна), які виконує педагог взаємозумовлені та невіддільні. Очевидно, що при виключенні чи ослабленні однієї з них навчання може перетворитися в нерезультативний та некерований процес.

Зазначимо, що організація навчально-пізнавальної діяльності без проведення оцінювання представляє собою значний виклик, після чого оцінка виступає показником результативності навчального процесу. Учнівська діяльність передбачає, що вчитель повинен «спостерігати за елементом, який оцінюється, коригувати його, тримати перед власними очима і в руках» [54]. Горошко А., Нарчинська Т., Озимок І., Тарнай В. висловлюють свої думки щодо оцінки знань. Вербальне вираження цього процесу є складним завданням, яке можна успішно реалізувати лише за допомогою розробленої системи керування [14]. Твердження німецьких педагогів, таких як У. Дреус та Є. Фурман, що "оцінка – невід'ємна частина навчального процесу" і "без оцінювання неможливий процес усвідомлення загальнонавчальних знань, вмінь та навичок", на сьогоднішній день розглядаються як аксіома, яку необхідно обов'язково заповнити на уроках.

Отже, оцінювання навчальних досягнень учнів залишається ключовим аспектом навчання, і при правильній організації це може стати ефективним засобом підвищення результативності навчальної діяльності учнів початкової школи. Оцінювання не обмежується лише структурними складовими навчальної діяльності; воно також охоплює динаміку виконання учнем навчального завдання, такого як "що він опанував" чи "що засвоїв". Аналізуючи сучасні тенденції у розвитку технологій оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, варто відзначити, що вони оперують

критеріями, нормами, рівнями, компонентами та показниками володіння знаннями, вміннями та навичками. Такі підходи передбачають особистісно-орієнтований метод і вибір гуманістичної стратегії в оцінюванні навчальної діяльності таких школярів зі сторони педагога.

2.1.2. Дотримання основних принципів реалізації системи контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

Органічне поєднання навчання з вихованням, засвоєння знань і розвиток пізнавальних здібностей учнів, практична спрямованість викладання, застосування знань на практиці задля формування вмінь, вироблення необхідних для цього навичок – основні принципи навчання у початковій школі. Вони є актуальними і сьогодні.

У методиці компетентісно орієнтованого навчання важливо, що процеси організації навчальної діяльності та оцінювання взаємопов'язані та мають однаковий рівень значущості. Виділення оцінювання в окремий компонент дозволяє більш глибоко розробити систему оцінювання. Аналіз науково-методичної літератури в даному напрямку показує на те, що в сучасному контексті компетентісної освіти принципи діагностики навчальних досягнень учнів переглядаються і перетворюються. Різні вчені розглядають формулювання принципів, тлумачення їх сутності та пріоритетності реалізації по-різному. Під час аналізу ми виокремили та уточнили основні з них:

Принцип позитивності спрямований на те, щоб діагностика та оцінювання акцентувались передусім на рівні досягнень учнів, а не на ступені їх невдач. Вчителеві слід приділяти увагу переважанню позитивних переживань учнів, пов'язаних з успішним освоєнням знань.

Принцип систематичності (неперервності) забезпечує постійне збирання вчителем інформації щодо якості та рівня навчальних досягнень учнів на кожному етапі навчання. Під оцінкою та контролем розуміють не тільки результати навчання, але й сам процес.

Принцип об'єктивності (критеріальності) вимагає оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до встановлених норм і критеріїв, які визначені в нормативних документах.

Принцип оптимальності забезпечується науково обґрунтованим інструментарієм вибору (включаючи варіанти завдань, форми та методи контролю та оцінювання результатів), що відповідає особливостям об'єкта оцінювання.

Принцип тематичної спрямованості визначення проведення діагностики успішності учнів у конкретних розділах програми.

Принцип комплексності направляє на урахування та охоплення всіх аспектів навчальної діяльності учнів.

Принцип індивідуального характеру діагностики покликаний забезпечувати унікальні особливості кожного учня, такі як їхній навчальний та життєвий досвід, домінантні методи сприйняття інформації та навчання, психічні аспекти тощо, визначені засоби оцінювання.

Принцип фіксації індивідуального прогресу рівня досягнення кожного учня, порівняння його індивідуального розвитку з минулими невдачами та успіхами.

Принцип спільної (навчальної) оціночної діяльності не лише ставить перед собою завдання оцінки навчальних досягнень учнів учителем, але також забезпечує рефлексію власної навчальної діяльності та самооцінювання учнів, аргументоване взаємооцінювання. Важливо слідувати конкурентності, де внутрішня самооцінка передає зовнішнє оцінювання, проведеному однокласниками чи вчителем.

Умінню учнів оцінювати навчальні досягнення сприяють пам'ятки, правила, примітки, допоміжні словники для довідок, довідкові матеріали, таблиці тощо. Використання їх учителем для того, щоб навчити дітей оцінювати набуті знань, вмінь і навички, допомагає формувати самооцінку учнів на початкових етапах навчання.

Для пошуку шляхів ефективного оцінювання навчальних досягнень актуальною і значущою є порушена в дослідненні проблема, а саме чітке визначення змісту, з'ясування особливостей і стану даної проблеми в реальній практиці початкового навчання школярів України. Відтак ми проаналізували програми, навчально-методичні посібники, оприлюднені в періодичній педагогічній пресі узагальнення практичного досвіду з проблем оцінювання навчальних досягнень 6-7-річних школярів.

Особливої уваги надавали вирішенню таких завдань: вивчення досвіду вчителів початкових класів з оцінювання навчальних досягнень дітей; з'ясування вимог програми початкової школи щодо оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, зокрема; аналіз завдань підручників у руслі досліджуваної проблеми; способи оволодіння шести-семирічними учнями (перший клас) уміннями оцінювати навчальні досягнення самостійно (формування самооцінки).

2.1.3. Характеристика форм, методів та засобів контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів

Учні перших і та других класів відрізняються від третьокласників та четвертокласників за кількома аспектами відповідно до нормативних документів, а саме законів України "Про загальну середню освіту" та "Про освіту" . Ці відмінності стосуються ступеня включеності в навчальну діяльність, ставлення до школи, досвіду співпраці з однокласниками та вчителем тощо.

У зв'язку з різноманітними віковими особливостями молодших школярів у структурі початкової школи виділено два мікретапи: 1-2 класи (6–7 років) та 3-4 класи (8–10 років).

Шести-семирічні школярі емоційно переживають оцінку своєї діяльності. У дошкільному віці вони вже сформували позитивні прояви про себе, проте під впливом різноманітних факторів шкільного життя ці уявлення стають об'єктом серйозних випробувань.

Навчання молодшого школяра часто супроводжується невдачами та труднощами й помилками, а це призводить зрідка і до низьких оцінок. Учень молодшого шкільного віку при цьому хоче самоутвердження в новій ролі, намагається, щоб вчитель помітив його позитивні рими та якості, шукає опору в ставленні вчителя до себе. Саме тому вважаємо, що оцінка спроможна викликати хвилювання, переживання школяра: радість, сором за невдачу, емоційне задоволення успіхом, внутрішній протест проти осуду тощо. задоволення та радість від досягнень у навчанні стимулюють рівень домагань учня в засвоєнні знань, створюють позитивний емоційний фон для спілкування з педагогом та однолітками. Часто відчуття незадоволення та невдачі призводять до неусвідомлених конфліктних ситуацій з оточенням, інколи зневіру школяра і відповідно зниження самооцінки.

Вивчення науково-методичної літератури з оцінювання навчальних досягнень молодших школярів підтверджує, що слід уникати пригнічення від негативних емоцій, пов'язаних з помилками учнів. Цей підхід мінімізує роль педагогічної оцінки в керуванні навчанням та за його межами. Відмова від постійного заохочення учнів призведе до зупинки їхнього розвитку. Саме тому основним завданням вчителя – це контролювати негативні та позитивні емоції школяра, викликані невдачами та успіхами, та стимулювати їх активність [15].

Отже, необхідно створити такі умови, при яких невдоволення невдачею підтримує дитину до пошуку кращих методів організації навчальної діяльності. Емоції, зумовлені труднощами у навчанні, повинні залишитися короткочасними та не переходити в емоційне напруження. Оцінка, яку вчитель ставить, повинна виражати співчуття з приводу невдачі, вказувати на ефективні методи усунення помилок та виражати впевненість в успіхах учня.

Завдяки педагогічному такту завдання педагога стає неформальним, а співчуття не набридлими, що дозволяє уникнути акцентування уваги дитини на невдачах та труднощах. Вчитель, через заохочення, міміку, відповідні

слова та підбадьорюючі висловлювання, формує у молодших школярів сприятливі емоції для подолання труднощів.

Для того, щоб стимулювати прагнення молодшого школяра покращувати навчання, вчитель має допомогти переживання невдач нівелювати задоволенням школяра. Кожен наступний успіх з відповідною оцінкою зумовлені позитивними емоціями школяра, якому притаманні утруднення в засвоєнні навчального матеріалу. Тому доведено, що заохочення навіть несуттєвого успіху має важливе значення.

Акцентуючи увагу на успіхах та невдачах при оцінці, вчитель віддає перевагу позитивним емоціям під час засвоєння знань, що важливо з двох причин. По-перше, найменшому учневі не завжди притаманна диференціація власної самооцінки, і оцінка його конкретних дій розглядається як оцінка його загальної особистості. По-друге, нагромадження позитивного емоційного досвіду, отриманого через оцінювання засвоєних знань, служить основою для стимулювання навчально-пізнавальних мотивів навчання. Відомо, що школяр діє під впливом бажання спілкуватися з дорослими та отримати визнання за свій спосіб володіння знаннями. Його цілеспрямована ініціатива спрямована на задоволення спонукальних мотивів.

Відповідно до рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, обліковується врахування емоційних переживань, які фіксуються під час засвоєння знань та сприяють значущості цього процесу. Об'єктивна мета, завдання (набуття знань), перетворюються в спонукальний мотив для його виконання, сприяючи розвитку навчальної діяльності учнів загалом.

Досліджено, що неправомірно оцінку робіт замінювати похвалою, яка має велике значення, навіть у лаконічній формі («правильно» чи «неправильно»; «я твоєю роботою задоволена»), відповідно до загальних висловлювань типу «молодець» чи «я тобою не задоволена». Оцінка, що обґрунтовується на аналізі виконання завдання учнем, виявляється більш значущою, ніж оцінка його особистості. Важливо, щоб учень дізнався свою

оцінку як показника рівня засвоєних знань та вмінь, і зрозумів, що вчитель оцінює його конкретні дії. Тому важливо впливати на оцінювання та оцінки, на особистісні якості кожної дитини, індивідуально заохочуючи сором'язливих, пасивних та тих, що мають хворобливе самолюбство. Виправлення помилок веде до того, що слід кожного учня ставити в однакові умови.

Важливо використовувати методи порівняння в роботі вчителя з його вихованцями з його попередніми досягненнями для демонстрації наявного прогресу, унікального порівняння з успіхами та невдачами інших; навчання дітей само- та взаємооцінки; колективного оцінювання тощо. Такі підходи активізують процес навчання на уроках і поза ними, сприяють формуванню цікавого ставлення до критики, посилюють свою важливість у колективі та сприяють усвідомленню турбот товаришів про кожне учня.

Майстерне використання педагогічної оцінки в роботі з першокласниками закладе основи розвитку їхньої здатності об'єктивно оцінювати процес та результати своєї діяльності. Це сприяє стимулюванню мотивації, формуванню атмосфери дружніх відносин між учнями, які є справою для підтримки почуттів власної гідності, доброти та чутливості, а також бажання співпрацювати зі своїми ровесниками, що позитивно впливає на емоційний стан та робочий настрій.

Під час оцінювання може виникнути дискомфорт у дитини, який виявляється через зайві рухи, застої, відведений погляд, нерівномірне дихання тощо [27].

Перспективними вважаємо такі методи, як розгорнуте словесне оцінювання, де вчитель аналізує процес роботи, її результати, коментує виконання методики, підкреслює, на що варто звернути увагу, і заохочує учня досліджувати позитивний образ; відтермінована оцінка, коли вчитель пояснює умови, за яких учень може отримати найвищий результат у майбутньому; аргументована само- та взаємооцінка; організація виставок дитячих робіт з різних видів діяльності (малюнки, зошити, вироби) у класі

або на коридорі школи для ознайомлення колективу та батьків. Кожен учень може стати учасником виставки, і оцінювання як самими учнями, так і додатково висловлюваннями вчителів в індивідуальних розмовах з батьками чи учнями щодо засвоєння навчального матеріалу.

Відповідно до результатів аналізу психолого-педагогічної літератури щодо оцінки в освітньому процесі виділяються два основних напрями дослідження. Перший напрямок спрямований на вивчення зовнішньої оцінки, яка, переважно, базується на оцінці вчителя щодо результатів діяльності учнів. В рамках цього виділяються оцінки, такі як часткові, формувальні та результативні. Другий напрямок дослідження фокусується на внутрішній самооцінці учнів та вивченому впливі оцінки на його навчальну діяльність, зокрема на участь учнів в оцінюванні та результатах виконання навчальних завдань. Ця оцінка, за своїми особливостями, наближена до самооцінки та стає навичкою та розвитком особистості [27].

Оскільки Нова українська школа пропонує нові підходи до контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, то, як зауважує О. Савченко, «акцент зміщується на опануванні учнями вмій і навичок, досягнення певного рівня компетентності, а не на вимірюванні обсягу знань та досягнення широкого обсягу інформації навчання» [51, с.4].

Аналізуючи складові загальнонавчальні уміння та навички у початкових класах, можна відзначити, що на початкових етапах навчання контрольно-оцінні уміння молодших школярів включають у себе визначення фактичних помилок шляхом порівняння своїх результатів зі зразком та оцінювання їх за критеріями вчителя, такими як «правильно», «охайно». ", "що саме". Якщо виникає помилка, важливі зміни, в чому саме вона сталася, та як її виправити. Також слід уникати певних недоліків у майбутніх роботах.

Відповідно до проведених досліджень Я. Кодлюк, контрольно-оцінні зміни та навички відносяться до загальнонавчальних і формуються з урахуванням мотиваційного та процесуального аспектів. Важливо враховувати, що виховання потреби у самоконтролі – це не тільки

забезпечення дітей засобами самоконтролю, але й розгляд чинників для їх формування, як вказує А. Маркова. Формування контрольних та оціночних вмінь має відбуватися у взаємозв'язку, з кожним елементом цього процесу.

Контрольні вміння, згідно з дослідженнями психологів С.Д. Максименка, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко; С.Д. Максименко, є діями, спрямованими на порівняння виконання дій та їх результатів із визначеним взірцем. Вони виділяють дві найвищі форми контролю для молодших школярів: підсумковий і поетапний (сьогодні ми розуміємо його як формувальний) [19].

Контрольні вміння починаються порівнянням і узагальненням, і хоча обидва аспекти грають важливу роль, їх функції відзначаються більшими аспектами. Якщо самоконтроль та взаємоконтроль спрямовані на порівняння отриманого (чи запланованого) результату з очікуваним відповідно до взірця та умов завдання, на початковому етапі навчання вчителю слід акцентувати увагу на розвитку в учні вмінь аналізувати об'єкти та виділяти їх ознаки, а також порівнювати предмети з конкретними характеристиками.

У педагогічних дослідженнях вже була спроба виокремити загальнонавчальні навички, уміння та способи дій, об'єднуючи їх в єдину програму для початкових класів. Дослідження Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. були присвячені саме впливу оцінки на загальнонавчальні вміння та способи організації навчальної діяльності. У сучасному навчанні важливо виділяти чотири групи загальних умінь і навичок: навчально-організаційні, навчально-комунікативні, навчально-інформаційні та навчально-інтелектуальні. Для даного дослідження особливий інтерес становить собою першу групу вмінь і навичок, яку ми розглянемо детальніше[39].

Навчально-організаційні вміння передбачають оволодіння учнями такими аспектами:

а) виконання кожного компонента навчальної діяльності (навчальне завдання, навчальні дії, самоконтроль і самооцінка, способи їх самостійного поетапного застосування);

б) зовнішня самоорганізація роботи.

Оцінку відносять до загальнонавчальних умінь і навичок організації навчання, зосереджуючи увагу вчителів, зокрема, на групах початкової школи, де закладаються основи навчальної праці школяра. Вже з першого класу діти повинні вчитися «розуміти навчальні завдання, перевіряти свою роботу за зразком і правильно її оцінювати» [22].

В дослідженнях Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. були описані різні аспекти впливу оцінки на діяльність молодшого школяра, зокрема:

а) правильність виконаного завдання і завершеної роботи;

б) рівень засвоєння навчального матеріалу за темою (розділом);

в) рівень володіння навчальними вміннями;

г) оцінка письмових робіт та відповідей однокласників [39].

Зміст програми спрямований на вчителів, які стикаються зі складним завданням формування в учнів навичок самооцінки та можливостей їхнього завершення на підсумковому етапі [47;48].

У нашому дослідженні розглядається розподіл навчальних вмінь, які пропонуються І.Зайченко, на чотири групи (організаційні, психолого-характерологічні, інтелектуальні та практичні). Цей розподіл базується на функціях розроблених методів діяльності для забезпечення успішного самостійного їх створення [20]. Так, вчений самооцінку під час навчання відносив до групи психолого-характерологічних вмінь, адже, вони включали різні аспекти розвитку психіки та характеру, таку як здатність до концентрації, самоаналізу, рефлексії, розподілу уваги та ін.

В умовах Нової української школи вчителя важливо з перших днів адаптації дітей до навчання знайомити їх з тим, що серед завдань, є такі, які можна виконати правильно або помилитися Тому, науковці Софій Н. З., Онопрієнко О. В., Найда Ю. М., Большакова І. О.,

Прістінська М. С. переконаний, що «діти повинні знати не лише те, чи правильною є їхня відповідь, а й усвідомлювати правильність або помилковість відповіді (чому відповідь правильна або в чому полягає помилка, якщо відповідь неправильна). Без цього засвоєння залишається неусвідомленим ...» [53].

Відповідно до досліджень Н.Волкова будь яка діяльність людини формується за певним зразком, взірцем.

Якщо контроль здійснюється в порівнянні результату чи методу дії з матеріальним чи підсвідомим зразком, важливо чітко розуміти цей процес. У навчанні молодших школярів відтворення дій за зразком має високу перевагу, особливо при ознайомленні з новими методами. Таким чином, значущою стає та інформація, яку вчитель демонструє відповідно до еталонних ознак показових дій. Досліджуючи процес навчання дітей цього віку, Н.Волкова прийшла до висновку, що формування контролю передбачає процес від контролю за діями інших та розвивається в самоконтроль та самооцінку [11].

Відповідно підсумковий контроль є кількісним показником навчальних досягнень молодших школярів, він передбачає навчання шляхом порівнювання результатів своєї діяльності з вимогами вчителя. Результати аналізу психолого-педагогічної літератури щодо оцінювання в освітньому процесі виділили два напрями дослідження: формувальна оцінка від учителя, яка переважно базується на результатах діяльності учнів, та внутрішня самооцінка учня, яка впливає на навчальну діяльність через його участь у процесі оцінювання. Ця оцінка, за своїми особливостями, наближена до самооцінки та стає вмінням, що формує особистість. Таким чином, для сучасного педагога створення та призначення завдань є не лише задля оцінки роботи учня на уроці, але й метою залучення всіх дітей до оцінювання результатів, що є необхідним для їх осмислення вимог до роботи та розвитку адекватних уявлень про рівень власних здібностей у навчанні.

2.2. Шляхи удосконалення систем контролю та оцінювання навчальних досягнень в умовах НУШ

Впровадження системи поетапного контролю та оцінювання передбачає навчання учнів виконувати завдання відповідно до установлених правил. Наприклад, для успішного виконання завдання важливо готуватися, дотримуватися алгоритму, виконувати завдання ретельно та охайно, перевіряти свою роботу і так далі. Алгоритм включає в себе відповіді на такі питання, як "що потрібно зробити" та "чи відповідають мої дії вимогам завдання". Цей підхід вчить дітей контролювати свої дії, виправляти помилки та розвиває навички самоконтролю. Важливим є також розвиток мотивації контролю, який позитивно впливає на учнів через виконання різних ролей, таких як вчитель, контролер, казкові герої і т.д.

У навчальному процесі, як було зазначено вище, контроль частково залежить від оцінки. В психологічних дослідженнях, що досліджують особливості самооцінки першокласників (Б. Ананьєв, Г. Ліпкіна та ін.), вказується на те, що у дітей цього віку не сформовані вміння самооцінки. Оцінювальні навички у них розвиваються досить повільно, і основою для цього є оцінка діяльності вчителя. Діти орієнтовані на словесні висловлення старших, де їхні знання та рівень розвитку аналізуються в розгорнутій формі. Це допомагає сформувати у дітей зрозумілі еталони та вміння використовувати їх у подальшому.

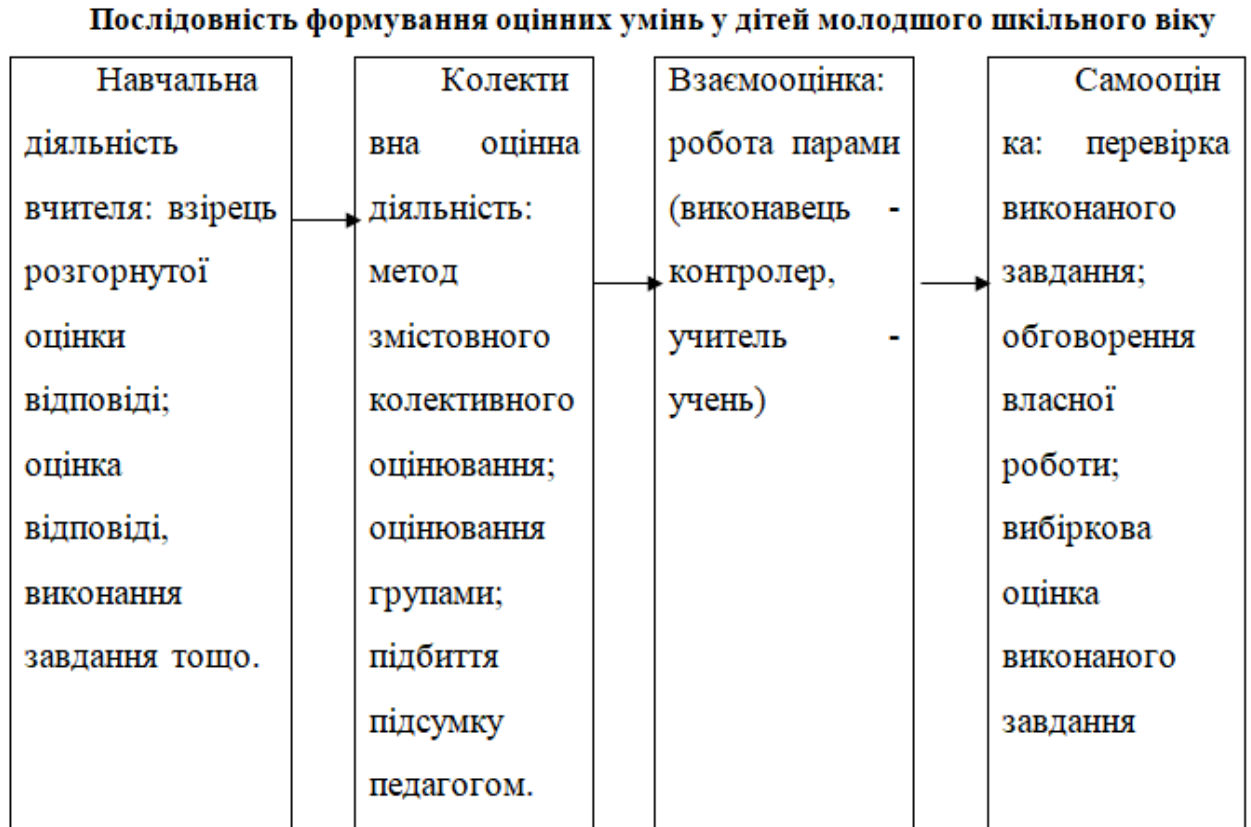
Враховуючи вікові особливості учнів початкової школи, процес формування оцінних умінь організовується в певній послідовності однаково для дітей молодшого шкільного віку (див. схему 2.1.).

Послідовність, яка була наведена, відповідає висновкам дослідників, які вказують, що оцінювання власної роботи формується через розуміння рівня роботи інших осіб (В. Левкович) [11].

Для ефективного формування само- та взаємооцінки необхідною педагогічною умовою є налагодження мотивації до оцінювання. Це передбачає відміну позитивних і негативних оцінок роботи, надання порад

учневі щодо уникнення помилок, а також висловлення оптимістичного ставлення до його зусиль. Під впливом оцінювання формуються оцінні судження дітей.

Схема 2.1.



Коллективна оцінювальна діяльність, де якість виконання завдання одним учнем аналізується іншими, виступає важливим еталоном для формування взаємної та самооцінки. Цей процес допомагає визначити успіх, висловити думки про спосіб виконання завдання та виявити помилки, надаючи при цьому поради. Участь у колективному оцінюванні дозволяє молодшим школярам ознайомитися з побудовою розгорнутого оцінного судження, вчить їх використовувати його при аналізі відповідей різної якості. Критерії, що використовуються при оцінюванні завдань та відповідей за дослідженням О.Савченко [51], включають в себе правильність, повноту та загальне враження. Ці критерії стають більш деталізованими під час навчання, формуючи вміння застосовувати їх щодо власних та інших робіт.

Взаємооцінка включає в себе активну участь учнів у процесі оцінювання інших учнів як відповідачів та контролерів, які аналізують результати. Контролер мотивує свої оцінні судження, використовуючи вже відомі критерії. Це сприяє розвитку взаємодопомоги, уважності та намаганням бути об'єктивним. Участь учнів у контролі та оцінюванні сприяє формуванню самооцінки та створенню дружби в колективі.

Зовнішнє оцінювання головним чином визнається урахуванням результатів навчальної діяльності учнів, які виражаються у величині оцінки-бала. Оцінка відображає не тільки рівень та якість засвоєних знань під час навчання, але й готовність учнів застосовувати їх у практиці, що свідчить про засвоєння навчальною програмою та досягнення визначеного рівня відповідно до еталону [51]. Ключовим особою є вчитель, який, спостерігаючи за школярами, вивчаючи їх під час уроків та перевірки домашніх завдань, аналізуючи вправи та відповіді, фіксує "оцінює" не лише якість їхньої підготовки, але й старанність, працьовитість, здібності та психологічні особливості.

Дослідники виокремлюють такі функції зовнішнього оцінювання:

- а) допомога учневі в орієнтації в знаннях та визначення відповідності їх вимогам;
- б) надання прямої або опосередкованої інформації про успішність (неуспішність) у конкретній ситуації;
- в) висловлення вчителем власної думки про кожного учня [51].

Отже, як уже зазначалося вище, оцінка знань складається із двох компонентів – оцінювання як процесу, який відбувається на всіх етапах навчання на уроці, та оцінки-балу, що фіксує результат перевірки знань, умінь і навичок школяра.

Учені підкреслюють доцільність диференціації словесної оцінки і оцінки-балу: “Між ними існує до певної міри відношення між змістом і формою. Вони творять неподільну єдність, яка, проте, не дає підстав для їх ототожнення” [3 На думку Л. Фрідман, “оцінка-бал є зовні закодованим

виразом оцінки”. Натомість Н.Морзе переконана, що вербальна оцінка “є процесом, діяльністю, яку здійснює вчитель”, а бал “є результатом цього процесу, цієї діяльності, їх умовно-формальним віддзеркаленням” [39].

Обґрунтована оцінка вчителя є важливим засобом формування особистісних якостей учня. Поєднання орієнтаційної функції оцінювання зі стимулюючою сприяє розвитку самопізнання дитини та формуванню її самооцінки. Це дозволяє оцінці впливати на інтелект, вольову сферу і загальний розвиток особистості дитини [39].

На підставі результатів аналізу досліджень [46;14] можемо констатувати надзвичайну складність настроїв, станів та відчуття школярів, що виникають під дією педагогічної оцінки. Підходи щодо формування позитивної навчальної мотивації у молодших школярів відображено нами в окремих публікаціях [28].

Науковці підкреслюють, що виховна роль оцінки виявляється лише в разі уважного та обґрунтованого підходу педагога до неї. Оцінка, вписана в систему інших стимулів, виявляється ключовим чинником, а правильне використання нею сприяє досягненню очікуваних результатів (О. Богданова, Л. Гордін, І. Мар’єнко, С. Руновський, Н. Селезньов, В. Сухомлинський та ін.). Оцінювальні дії педагога в значній мірі визначають мотивацію діяльності, впливають на рівень амбіцій учня та, безпосередньо чи опосередковано, впливають на формування соціально визнаних норм поведінки (Н. Анкудінова, М. Боцманова, А. Захарова, М. Матюхіна, П. Якобсон та ін.).

С. Мартиненко визнає загальну негативну оцінку особистості в цілому, включаючи її можливості, значущою, але шкідливою особливістю педагогічної оцінки. Вчений підкреслює, що лише часткову негативну оцінку, яка залишає простір для позитивних зрушень у розвитку особистості, можна обґрунтовано використовувати в практиці роботи початкової школи [36].

Сікорський П., Сікорський С., вказує на важливість розробки науково обґрунтованих критеріїв педагогічної оцінки, які були б зрозумілими не лише вчителям, але й кожному учневі. Дослідниця переконує, що уникнення помилок у процесі оцінювання знань і поведінки можливе, якщо обізнаність про них матимуть не лише педагоги, а й учні, і кожен учень активно братиме участь в оцінюванні власних досягнень, як ділових, так і моральних якостей [52]. Важливим є те, щоб учні вже на ранніх етапах освоєння матеріалу володіли знаннями про критерії оцінки і могли об'єктивно оцінити свої відповіді та виконані завдання.

Специфіка завдань для навчання визначає характер діяльності учня і висвітлює його особливості як активного учасника в процесі опанування загальних методів розв'язання конкретних завдань. Згідно з цією теорією, для того, щоб учні могли володіти загальними методами дій, припускається використання спеціальної організації їхньої навчальної діяльності. Важливі компоненти цієї організації - навчальне завдання, навчальні дії, контроль, оцінювання та оцінка. Навчальне завдання і навчальні дії спрямовані на предмет засвоєння, в той час як контроль і оцінювання фокусуються на самому учні як суб'єкті діяльності. Таким чином, останні в структурі навчальної діяльності виконують конкретні функції, пронизуючи навчальну ситуацію на всіх її етапах, і виступають як післяопераційні компоненти. [6; 10; 12].

Оцінювання в ході навчальної діяльності несе інший сенс, ніж педагогічна оцінка виконаної роботи, оскільки воно є засобом опису змісту і стану навчальних дій учнів і реєструє не лише факт засвоєння (чи незасвоєння), а й причини неуспішності. Таке оцінювання направлене на виправлення недоліків та підштовхує учня до праці, до досягнення позитивних результатів. У навчальній діяльності воно функціонує лише як двозначний аспект - позитивний чи негативний, в залежності від того, як змінюється чи розглядається навчальна ситуація. [20; 27].

Окремі дослідники (Т. Андрущенко, Г.Віват,) наголошують на сутності та змісті оцінки як на компоненті навчальної діяльності, що є процесом оцінювання суб'єктом своєї роботи на різних етапах її виконання, отож вона є ідентичною з певними аспектами самооцінки [1; 10]. Скажімо, О.Савченко вважає: «за раціональне організувати навчальну діяльність задля формування самооцінки і самоконтролю, оскільки оцінка є “встановленням того, чи засвоєна навчальна дія”, і забезпечує те, що зазвичай називають “умінням вчитися”» [51].

Розглядаючи оцінку, аналогічної думки притримується і Г.Циганенко: «оцінка дозволяє визначити рівень засвоєння (незасвоєння) загальних способів вирішення конкретного навчального завдання, його відповідність (невідповідність) узагальненому результату навчальних дій, їх прикінцевій меті. На думку вченого, оцінка дає змогу школяреві визначати рівень доступності (складності) навчального завдання і можливість переходу до його виконання в різних конкретних діях з опертям на певні поняття або ж недоцільність створення його нових варіантів для досягнення першочергової мети» [58].

Учені провели дослідження впливу оцінки на формування особистості школяра у якості суб'єкта навчальної діяльності. Це призвело до виникнення особливого типу оціночної діяльності учня та нового сприйняття ним власної діяльності. Активна участь у навчальних діях з матеріалами, їх вивчення та опанування новими методами роботи переносять дитину у нову позицію стосовно цих аспектів, дозволяючи йому оцінювати їх в контексті соціально значущих стандартів і вимірів тощо.

На основі цього підходу дослідники розглядають оцінювання як складову частину навчальної діяльності, в контексті загальних принципів і методів його управління.

П.Атаманчук розглядає оцінку як “пізнавальну активність до виконання завдання відповідно аналізувати предмет, результат діяльності чи її хід з урахуванням певних стандартів” [4, с.77].

Порівнюючи конкретні інтелектуальні та практичні операції з їх результатами та стандартами, учень утверджується у правильності або хибності своїх дій. Важливо зауважити, що активізація оціночних дій та самої навчальної діяльності, навіть за умови правильного результату, не повинна розглядатися як повноцінна, оскільки до досягнення правильного кінцевого результату можна дійти і механічно.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми становлення навчальної діяльності та взаємодії її структурних компонентів, свідчать про те, що успішність та якість отриманих результатів значною мірою залежать від функцій оцінки. Вплив оцінки на учнів визначається як важливий метод об'єктивізації структури навчальної діяльності. Зокрема, С.Бондар відзначає, що “досконалим навчально-пізнавальний процес буде за умови, коли оцінка не завершує, а супроводжує його на всіх ступенях” [6].

Оцінка діяльності виступає як необхідний елемент в загальній системі механізмів саморегуляції, де інформація про результат порівнюється з критеріями успіху. Особлива роль належить оцінці в опануванні школярами самостійних форм навчальної діяльності [10].

За словами Л.Кабан, правильно сформульована оцінка є важливою умовою для формування бажаного педагогічного ставлення до навчальної діяльності. Вона має велике мотиваційне значення, оскільки знання результатів власного прогресу (до чого сприяє вміння оцінювати навчальну діяльність) підтримує мотиваційний тонус [24]. Дослідники виявили взаємозв'язок між ставленням до навчальної діяльності та особливостями самооцінки, зокрема, її адекватністю і стійкістю. Самооцінка з виключно позитивним ставленням до навчання виявляється достатньо стабільною і характеризується тенденцією до адекватності.

В результаті психолого-педагогічних досліджень учені обґрунтували наявність взаємозв'язку між особливостями самооцінки та рівнем сформованості навчально-пізнавальної активності: учням з яскраво

вираженою пізнавальною активністю притаманні диференційована рефлексія та обґрунтована самооцінка.

Самооцінкою коректується їх поступ у навчальній діяльності. Одночасно, вона проявляється у учнів різним чином зі слабкою пізнавальною активністю: самооцінка у них менш диференційована, при цьому рефлексія не є основним мотивом для діяльності. Зміна самооцінки в навчальній діяльності може сприяти позитивній зміні уваги учнів, формуючи її у навчально-виховному процесі та сприяючи індивідуальній різноманітності щодо обсягу, стійкості і швидкості переключення та розподілу [31]. За словами С.Лісової, самооцінка виступає чинником психологічної готовності до шкільного навчання.

Багато досліджень вказують на те, що контроль-оцінний компонент навчальної діяльності не може бути відокремлений від рефлексії (яка формується в молодшому шкільному віці): це виявляється в обговоренні учнями підстав для їхніх власних дій та встановленні відносин з однолітками. Психологи, такі як С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко; С.Д. Максименко і інші, розглядають рефлексію школярів у відношенні до власних дій як важливу рису теоретичного мислення. Отже, розвинені контроль-оцінні дії в учнів початкових класів не тільки сприяють управлінню їхньою навчальною діяльністю, але й формують теоретичний підхід до об'єкта навчальної діяльності та до самого себе як суб'єкта цієї діяльності.

Дослідники вивчили та теоретично обґрунтували загальний процес формування навичок оцінювання навчальної діяльності, який розглядається як послідовний розвиток вмінь учнів. По-перше, цей процес передбачає чітке усвідомлення та впровадження учнями критеріїв оцінки, які спочатку застосовують до інших, а потім до себе. Зазначено, що створення вміння самооцінювати включає етап самовідчуження [46]. На ранніх етапах навчання, учні 1-4 класів орієнтуються на оцінки вчителя, але з часом, набуваючи навичок самооцінки, починають користуватися уявленнями про

власні здібності та успішність. Вчені акцентують увагу на тенденції до збільшення числа учнів з доміантним орієнтуванням на самооцінку, а також на зменшенні кількості дітей, які орієнтуються на оцінку інших людей [55].

Результати досліджень підтверджують важливість, ситуативність і недостатню конкретність оцінки молодшими школярами їхньої навчальної діяльності, що призводить до тенденції оцінювати лише результати цієї діяльності [55]. Уміння оцінювати навчальні досягнення володіє великим практичним значенням, оскільки це стає інструментом для розвитку самостійності та саморегуляції молодших школярів у відношенні до навчання, активізації їх участі у освітньому процесі загалом. Це відповідає меті стимулювання самоосвітньої діяльності школярів.

На підставі результатів наявного досвіду вітчизняних і міжнародних дослідженнях, сучасні вчені вважають за доцільне відмовитися від використання кількісної оцінки навчальних досягнень школярів, таких як бали і т. д. Замість цього вони віддають перевагу якісному оцінюванню результатів навчання, спрямованому на формування ключових компонентів навчальної діяльності, таких як самоконтроль і самооцінка [23, с.63]. В рамках цього підходу вивчаються методи формування навичок оцінювання діяльності та їх вплив на оцінку учня на різних етапах вирішення навчальних завдань. Особлива увага приділяється змістовій (вербальній) оцінці молодшими школярами процесу та результату їх власної навчальної діяльності.

В цьому контексті акцентується увага на готовності школяра оцінювати роботи інших учнів, враховуючи вимоги і критично переглядаючи власні досягнення та інші аспекти. Пасивність в оцінювальних ситуаціях унеможливорює створення уявлень учнів про рівень їх навчальної діяльності та якість засвоених знань, що відповідають уявленням вчителя. Важливо, щоб учитель формував у учнів чіткі уявлення про вимоги до відповідей та навчальної діяльності на уроці якомога раніше. Це можна досягти, включаючи учнів у процес оцінки результатів їх власної діяльності та

дозволяючи їм розуміти критерії оцінки шляхом аналізу конкретного матеріалу для вивчення.

Вирішення такого завдання В. Зіміна розглядає як важливий інструмент порівняння результатів роботи учнів. Цей метод дозволяє школярам глибше розуміти стандартні вимоги до їхньої праці та ефективніше засвоювати навчальний матеріал. Оскільки багатьом дітям бракує навичок розглядати власні завдання з погляду інших, рекомендується проводити групові обговорення результатів робіт. Це сприяє самооцінці дітей, керуючись критеріями вчителя [23].

Використання пам'ятки-схеми стає стимулом для самооцінки, допомагаючи учням виявити й усвідомити власні труднощі. Рекомендується залучати дітей до взаємооцінки та самооцінки в рамках читання, переказу та виготовлення виробів на уроках трудового навчання. Такі методи сприяють розвитку критичного ставлення дітей до своєї роботи та одночасно зменшують надмірну критичність при оцінці робіт товаришів [31].

Можна організовувати взаємне рецензування і саморецензування письмових завдань і на уроках рідної мови. У здійснених дослідженнях учні істотно змінювали ставлення до результатів власної роботи після оцінки роботи іншого або повторного розгляду своїх творів та ін. З урахуванням зауважень і недоліків роботи, які знаходили учні після повторного перегляду, здебільшого кожен писав новий варіант завдання, причому значно краще.

Формуванню умінь об'єктивно та обґрунтовано оцінювати свої результати сприяє систематична спільна робота вчителя з учнем, під час якої обговорюються виконані роботи та інші аспекти. До перевірки вчителем, учень оцінює свою роботу відповідними оцінками. Після перевірки та оцінки вчителя обговорюються випадки неузгодженості оцінок, розкриваються підстави для самооцінки дітей та показники для оцінки вчителя. Залучення учнів до оцінювання досягнутого результату є важливим не лише для розуміння ними вимог до роботи, але й для формування адекватних уявлень про рівень своїх можливостей у навчанні.

Цікавим є підхід вчених до формування вміння оцінювати навчальну діяльність, базуючись на розгляді оцінки як структурного компонента цієї діяльності. Оскільки навчальна діяльність спрямована на зміну самого учня, важливо визначити міру його поступу у процесі, що передбачає самоусвідомлення школяра як суб'єкта суспільно-історичного досвіду. Основна функція такого оцінювання полягає в констатації рівня засвоєння учнем способів дій для розв'язання навчальних завдань, а його предметом є сам учень та рівень опанування ним цих способів.

Роботи Т. Андрущенко, А. Захарової, В. Романка та інших вчених розглядають шляхи впливу оцінки як структурного компонента навчальної діяльності на учнів. Вони підкреслюють важливість особливої організації діяльності, її предметного змісту та побудови за принципами від загального до часткового, введення теоретичних понять і узагальнень, що якісно змінюють регулятивні основи діяльності та опанування учнями загальних способів контролю і оцінки. Також наголошується на необхідності специфічної організації діяльності учнів щодо опанування нею предметного змісту, включаючи широке використання дискусій та спільних форм роботи з метою стимулювання взаємоконтролю та взаємної оцінки, спрямованих на підтримку самооцінки.

Важливо враховувати те, що для молодшого школяра суттєво, щоб учитель звертав увагу саме на нього, ставив йому запитання, викликав його до дошки й оцінював роботу, оскільки відсутність такої уваги знижує у школяра інтерес до занять. Способи оцінювання та оцінки мають бути різноманітними, з чіткими вказівками.

Узагальнюючи вище сказане, ми пропонуємо наше власне бачення можливих шляхів удосконалення оцінювальної діяльності вчителя під час роботи з молодшими школярами. Це включає в себе ретельне введення учнів у норми оцінювальної діяльності вчителя, здійснене шляхом аналізу конкретного матеріалу, і їх строге дотримання; чітке формулювання та усвідомлення критеріїв оцінювання і їх застосування щодо інших та до

власної діяльності; розвиток в учнів навичок оцінювання дій на різних етапах вирішення навчальних завдань (формувальне поетапне оцінювання); залучення дітей до взаємної оцінки і самооцінки; систематичну спільну роботу вчителя та учня з розвитку вмінь об'єктивно та обґрунтовано оцінювати результати навчальної діяльності.

Отже, роль оцінки як структурного компонента навчальної діяльності полягає в складній єдності відповідних операцій, якими учень оволодіває, щоб зазначені дії стали вміннями.

Аналізуючи підходи до оцінювання в структурі навчальної діяльності молодших школярів, переконані, що такий процес передбачає використання різних видів порівняльної оцінки з боку педагога, які впливають на мотиви навчання, пізнавальний інтерес, а також на формування самооцінки дитини загалом.

За результатами аналізу джерельної бази дослідження, вважаємо за доцільне наголосити на наступному: оцінювальна діяльність сучасного вчителя дітей має орієнтувати на формування самооцінки, яку визначають забезпеченням усвідомлення школярем структури власної діяльності, передусім їх змістом і засобами, способами дій, безпосередньому аналізу своїх можливостей та оцінки за виконану роботу, ситуацією реалізації специфічних умов формування способу виконання практичного завдання.

Висновок до другого розділу

Процес оцінювання навчальних досягнень учнів залишається ключовим елементом навчання, і при належній організації він може визначити ефективність навчальної діяльності учнів початкової школи. Оцінка не обмежується лише розгляданням окремих компонентів навчальної діяльності; вона також охоплює цілісну структуру процесу виконання учням навчального завдання, включаючи питання про те, "що він вивчив" і "що вже освоїв" та інші аспекти.

Особлива увага приділяється ролі вербальної оцінки у навчальному процесі початкової школи. Учень, як активний учасник освітнього процесу з власними інтересами та цінностями, потребує зрозумілого пояснення щодо причин отриманої оцінки, її суті, досягнень та областей для подальшого вдосконалення. Такий підхід сприяє формуванню адекватної самооцінки, поліпшенню взаємин між учнем та вчителем, що в кінцевому підсумку позитивно впливає на результативність освітнього процесу та підвищує якість освіти.

У підсумку зауважимо, що попри досить різноманітні зміни і способи вдосконалення оцінки (від простого словесного оцінювання описового характеру до введення цифрових балів, рівнів) чітко окреслюється спільна тенденція – її перманентне і якісне перевтілення на основі психолого-педагогічних досліджень учених упродовж багатьох десятиріч. Однак найінтенсивніший процес її дослідження припадає саме на другу половину ХХ – початок ХХІ століття. Позитивні й не завжди вдалі експерименти щодо способів удосконалення процесу контролю та оцінювання знань усе ж стимулювали поступ навчального процесу в початковій школі України.

Інтеграція педагогічно обґрунтованої та об'єктивної оцінки, впровадження якої вчителі домагалися, сприяло налагодженню ефективного обміну зворотним зв'язком з учнями під час навчання, і цей підхід реалізував різноманітні завдання в умовах функціонування початкової школи.

ВИСНОВКИ

За результатами дослідження сформульовано такі висновки:

У сучасному українському суспільстві відбуваються значущі зміни у системі освіти, які базуються на гуманізації й модернізації. Спостерігається оновлення змісту освіти за допомогою об'єктивного оцінювання кінцевих результатів виконання освітніх завдань. Процес оцінювання в Новій українській школі характеризується послідовною трансформацією форми оцінювання знань учнів. Зафіксовано, що з кінця ХХ століття спостерігалася тенденція зміни способів оцінювання з урізанням кількості балів у системі оцінювання до дванадцяти. Однак сьогодні ця необхідність змінилася, перейшовши до формувального та підсумкового оцінювання.

Теоретично обґрунтовано та фактично підтверджено етапи розвитку теорії і практики оцінювання та контролю знань учнів. Ці етапи включають початковий період із превалюванням контролю за знаннями учнів (XVI століття); введення числового оцінювання знань учнів на початку XVII століття; період безбального оцінювання та застосування у кожному навчальному закладі власної вербальної системи оцінювання у XVII столітті; період превалювання цифрової системи оцінювання в XIX столітті; впровадження систематичного поточного індивідуального обліку знань (словесних оцінок) та іспитів для всіх учнів у кінці навчального року на початку ХХ століття.

Аналізуючи еволюцію освіти в Україні, визначено ряд змін, які суттєво впливали на процес оцінювання та оцінку в початковій школі. Серед цих змін важливо відзначити:

Розробка реформ шкільної системи та визнання функцій контролю в навчанні та вихованні.

Початок наукових досліджень щодо можливостей зміни стандартних завдань, змісту, організації та тривалості початкового навчання, а також експериментальні дослідження для вдосконалення систем оцінювання успішності учнів.

Реформування змісту початкової освіти з подальшим впливом на систему оцінювання навчальних досягнень дітей віком 6-7 років.

Введення нормативів оцінки за поведінку, старанність у навчанні, а також суспільно-корисну працю та інші аспекти.

Під час проведення дослідження виявлено, що психолого-педагогічні пошуки в напрямку удосконалення оцінки (від переважно словесної до використання цифрових балів і повернення до оцінних суджень) відзначають якісні зміни у цьому процесі.

Впровадження педагогічно обґрунтованої та об'єктивної оцінки дозволило вчителям ефективно взаємодіяти з учнями під час навчання, реалізуючи різноманітні завдання в різних умовах функціонування початкової школи.

Дослідження вказує на те, що терміни "оцінювання" та "оцінка" використовуються нами у широкому сенсі, оскільки вони охоплюють два аспекти: оцінювання розглядається як процес, а оцінка - як його результат, включаючи і цифровий, і кількісний показник. Ці терміни відіграють ключову роль у понятійному апараті, особливо враховуючи важливість ролі, яку відводиться оцінюванню знань у навчальному процесі. Правомірно розглядати оцінку як важливий показник якості освіти, а також як чинник, що визначає результативність навчання.

Поняття "оцінювання навчальних досягнень" молодших школярів включає три взаємозумовлені компоненти - мотиваційний, змістовий і процесуальний. Мотиваційний компонент базується на усвідомленні особистісної і суспільної важливості оцінювальної діяльності, необхідності удосконалення опанованих знань та вмінь. Змістовий компонент полягає в глибокому розумінні структурних елементів оцінювальної діяльності, а процесуальний - в здатності планувати та організовувати процес оцінювання, адекватно та своєчасно аналізувати позитивні та негативні результати власної діяльності, ефективно уникати помилок у процесі оцінювання навчальних досягнень інших учнів

Підтверджено, що в Новій українській школі оцінювання навчальних досягнень молодших школярів стикається з рядом труднощів, спричинених відсутністю належно науково обґрунтованих критеріїв та засобів діагностики та коригування їхнього навчання. Традиційний підхід до оцінювання їхніх знань, вмінь та навичок не враховує достатньо особливостей навчальних досягнень, так як ґрунтується виключно на об'єктивному підході, де головною є орієнтація на нормативи державних стандартів освіти, що обмежує суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини в педагогічному процесі. Оцінювання ще не досягло рівня інтеграції зовнішньої оцінювальної діяльності вчителя та внутрішньої оцінювальної діяльності учня. Такий підхід може сприяти якісним змінам ролі школяра у навчанні, перетворюючи його з об'єкта на суб'єкта власної навчальної діяльності. Охарактеризовано альтернативні способи оцінювання й оцінки, які можуть цьому прислужитися: формувальне оцінювання, похвала, формування самооцінки і взаємооцінних суджень та ін.

Визначено актуальні способи оцінювання в початковій школі, такі як метод лінійок, навчання дітей самостійно оцінювати свої результати, формування адекватної самооцінки, використання вербальних суджень як основи формувального оцінювання.

На основі результатів дослідження визначено шляхи використання здобутків у вирішенні проблем оцінювання навчальних досягнень молодших школярів в Новій українській школі. Серед них: ознайомлення учнів з нормами оцінювальної діяльності вчителя, формулювання критеріїв оцінювання та їх застосування школярами, формування у учнів умінь оцінювати діяльність на різних етапах вирішення навчального завдання (формувальне оцінювання), залучення дітей до взаємооцінки й самооцінки, та систематична спільна робота вчителя з учнем із формування його умінь об'єктивно й обґрунтовано оцінювати результати навчальної діяльності.

Хоча проведене дослідження вирішує деякі аспекти проблеми, залишаються актуальними питання вербального оцінювання та його

застосування в різних типах шкіл, індивідуалізації процесу оцінювання та педагогічного супроводу діяльності молодших школярів, а також можливості творчого використання ідей із зарубіжних освітніх систем у контексті вивченої проблематики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В.П. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К.: К.І.С., 2003. 296 с.
2. Антонєць М. В.О. Сухомлинський про оцінювання навчальних досягнень учнів. *Рідна школа*. 2001. № 10. С. 11-13.
3. Ануфрієва О.Л. Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. К., 2000. 19с.
4. Атаманчук П.С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності. Кам'янець-Подільський, 1997. 135 с.
5. Бондар В.І. Дидактика : підручник для студентів вищих пед. навч. закл. К. : Либідь, 2005. 264 с.
6. Бондар С. П. Педагогічна технологія: становлення, термінологія, сутність, структура. *Школа першого ступеня: теорія і практика*. 2002. Вип. 6. С. 157-163.
7. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест. Київ, 2006. 160 с.
8. Буринська Н.М. До проблеми оцінного контролю. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 2. С. 85-91.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728с.
10. Віват Г. Оцінювання знань і вмінь учнів у загальноосвітній школі. *Рідна школа*. 2000. № 4. С. 47-48.
11. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр «Академія», 2001. 576 с.
12. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376с.
13. Гопкінз Д. Оцінювання для розвитку школи. Переклад з англ.. Г. Вець. Львів: Літопис, 2003. 256 с.

14. Горошко А., Нарчинська Т., Озимок І., Тарнай В. Глосарій термінів з моніторингу та оцінювання. Київ, 2014. 32 с.
15. Грішин Е.О., Рудакевич М.І. Термінологічний словник з педагогіки / Тернопіль. Експеримент. ін-т пед. освіти. Тернопіль, 1995. 78 с.
16. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. №87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyiosviti>
17. Дубровська Л.О. Розвиток принципу індивідуального підходу у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХІХ століття: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Х., 2001. 206 с.
18. Завіна В.І., Омеляненко С.В. Контроль за навчальною діяльністю молодших школярів. Навч. Посібник. Кіровоград, 2001. 163 с.
19. Загальна психологія: Підручник для студ. вищих навч. закл./ С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко; С.Д. Максименко (заг. ред.). К.: Форум, 2000. 543 с.
20. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних педагогічних закладів. Чернігів, 2003. С. 236-240, 243-255.
21. Закон України "Про загальну середню освіту". *Інформаційний збірник МО України*. 1999. № 15.
22. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник/ МАУП. К., 2000. 312 с.
23. Іванюк І.В. Системи оцінювання знань учнів у школах зарубіжних країн: Аналіз практики. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 2. С. 126-129.
24. Кабан Л. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів у новій українській школі. *Народна освіта*. 2017. № 1. С. 88–95.
25. Калошин В.Ф., Безносюк О.О. Від авторитарності до співробітництва і толерантності. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 2. С. 8-15.

26. Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія. Чернігів, 2017. 488 с.
27. Курбатова М. О., Деуля Д. О., Рикова Л. Л. Використання онлайн-сервісів для організації формуального оцінювання учнів. *Інформаційні технології в освіті, науці і техніці (ІТОНТ-2016) : тези доп. III Міжн. наук.-практ. конф., 12-14 трав. 2016 р. Черкаси, 2016. С. 186.*
28. Куценко Т.М. Проблеми здійснення вчителями початкової школи діагностики розвитку учнів. *Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова // Укл. П.В.Дмитренко, О.Л.Макаренко. К.: НПУ, 2003. Вип. 51. С. 100-105.*
29. Левченко Л. Шляхи удосконалення педагогічної діяльності з проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів. *Рідна школа. 2003. №11. С. 17-19.*
30. Лисак Г. Словесне оцінювання у загальноосвітній школі I ступеня за рівнем навчальних досягнень. *Початкова школа. 2002. № 2. С. 49-50.*
31. Лісова С. Вплив самооцінки учнів на успішність навчального процесу// *Рідна школа 2000. № 12. С. 36-38.*
32. Лозова В.І. Педагогіка. Розділ “Дидактика”: Навч.-метод. посібник для викладачів, аспірантів, студентів пед. ін-тів. К., 1999. 140 с.
33. Локшина О. І. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи. Київ : КМІУВ ім. Б. Грінченка, 2002. 52 с.
34. Локшина О. Стандартизоване оцінювання навчальних досягнень учнів: світові підходи. *Директор школи, ліцею, гімназії. 2003. №4. С.37-39*
35. Ляшенко О. І. Теоретико-методичні засади тестування навчальних здібностей учнів. *Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: монографія / За ред. Ляшенко О.І., Жука Ю.О. Київ, 2014. 200 с.*
36. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Київ, 2008. 434 с.

37. Методика викладання математики в початкових класах. Програма курсу до навчального плану підготовки зі спеціальності 7.010102 – "Початкове навчання" / Укладачі Н.Д. Карапузова, Ю.Г. Павленко. Полтава: ПДПУ, 2004. 30с.
38. Моніторинг у початковій школі. *Школа (інформаційно-методичний журнал)* 2006. № 4 (квітень). С. 36-59.
39. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах.* 2013. № 6. С. 45–57.
40. Новий тлумачний словник української мови: У 4-х томах. К.: Алоніт, 1999.
41. Онопрієнко О. В. Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів : монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400с.
42. Онопрієнко О. В. Інструментарій оцінювання результатів компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів: методичний посібник. Київ, 2020. 72 с
43. Онопрієнко О. В. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів з математики. *Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія.* Київ, 2012. С. 117—135.
44. Педагогіка: Навчальний посібник / І.М. Богданова та ін. (упоряд.); З.Н. Курлянд та ін. (наук.ред.). О.: ПДПЦ ім. К.Д. Ушинського, 2001. 356 с.
45. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. К.: Педагогічна думка, 2001. 514с.
46. Попович І. Про самоконтроль і самооцінку знань. *Дивослово.* 2000. № 9. С. 38-39.
47. Про затвердження типових освітніх програм для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти: *Наказ Міністерства освіти і науки*

України від 08 жовт. 2019 р. №1272. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasivzakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>

48. Про затвердження типових освітніх програм для 3-4 класів закладів загальної середньої освіти: *Наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовт. 2019 р. №1273*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasivzakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273>

49. Про затвердження системи та загальних критеріїв оцінювання результатів навчання учнів / [https:// mon.gov.ua /storage/app /media/regulatorna_dijalnist/2020/09/14/Systema%20otsinyuvannya/Proyekt%20n akazu%20MON%20Systema%20otsinyuvannya.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/regulatorna_dijalnist/2020/09/14/Systema%20otsinyuvannya/Proyekt%20n akazu%20MON%20Systema%20otsinyuvannya.pdf)

50. Рукасова С. Оцінювання знань учнів як педагогічна проблема. *Рідна школа*. 2003. № 4. С. 36-38.

51. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ, 2012. 504 с.

52. Сікорський П., Сікорський С. До проблеми визначення критеріїв педагогічного оцінювання. *Рідна школа*. 2001. № 8. С. 3-6.

53. Софій Н. З., Онопрієнко О. В., Найда Ю. М., Большакова І. О., Прістінська М. С. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ, 2018. 160 с. 1

54. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. К.: Рад. школа, 1976. Т 1. 654 с., Т 2 . 670 с., Т 3. 670 с., Т 4. 638 с., Т 5. 639 с.

55. Сухорський С. Самоконтроль і самооцінка учнями знань. *Рідна школа*. 1996. № 5-6. С. 61-63.

56. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Вид. центр “Академія”, 2000. 542 с.

57. Хайруліна В. Безоціночне навчання у початковій школі. *Початкова школа*. 2000. № 9. С. 19-20.

58. Циганенко Г.В. Безбальне оцінювання знань як важлива умова мотивації на досягнення успіхів: [Досвід роботи Українського колежу

ім. В.Сухомлинського в початкових класах]. *Відкритий урок*: 2001. № 112. С.38-30.

59. Чупахіна С. Оцінка знань, умінь і навичок в історії розвитку школи // Педагогіка і психологія професійної освіти. *Науково-методичний журнал*. Львів, Львівська політехніка, 2006. № 5. С. 139-146.

60. Чупахіна С. Оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у сучасній початковій школі. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці: Рута, 2005. Вип. 256. С. 181-186.

61. Ярова О. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець ХХ — початок ХХІ ст.): монографія. Київ, 2018. 434 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Загальні критерії оцінювання учнів початкової школи з
навчальних предметів 1 КЛАС**
**Загальні критерії оцінювання учнів початкової школи з
навчальних предметів мовно-літературної освітньої галузі**
НАВЧАННЯ ГРАМОТИ/УКРАЇНСЬКА МОВА

Загальні результати навчання	Характеристика навчальних досягнень	Показники сформованості навчальних досягнень
<i>Взаємодія з іншими особами усно, сприйняття і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях</i>	<i>Виявляє розуміння фактичного змісту сприйнятого на слух висловлювання, запитує про незрозуміле.</i>	Уважно сприймає усні репліки співрозмовника, доречно реагує на них; Слухає й розуміє коротке монологічне висловлювання; Розповідає, про що мовиться в тексті, який прослуховувався; Розповідає що зацікавило в усному висловлюванні; відповідає на запитання за змістом прослуханого (хто? що? де? коли? як?).
	<i>Переказує усно прочитаний/прослуханий твір з дотриманням послідовності викладу</i>	Відтворює за ролями діалог із прослуханої казки, розповіді повторює услід за вчителем зразок зв'язного висловлення (обсягом 2-3 речення) зі збереженням його змісту та інтонаційних особливостей; переказує знайому казку, короткий прослуханий текст з опорою на подані малюнки, словосполучення, запитання, план.
	<i>Зрозуміло висловлює свої думки, розповідає про події за спостереженнями, будує діалоги на доступні теми, дотримується правил мовного етикету</i>	Впевнено висловлює і аргументує свою позицію Підтримує діалог з певної теми, чітко формулює думки, демонструє високу культуру спілкування Користується формулами мовленнєвого етикету в ситуаціях навчального та побутового спілкування (вітання, прощання, вибачення, подяка, звернення з

		проханням)
Висловлювання думок, почуттів та ставлення, взаємодія з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримання норм літературної мови	Пише розбірливо, перевіряє написане, виправляє помилки	Називає і розбірливо пише всі рукописні малі й великі літери українського алфавіту Розрізняє друковане і рукописне письмо Добирає й записує назву малюнка Дотримується культури оформлення письмових робіт Самостійно чи з допомогою вчителя перевіряє власні записи, знаходить і охайно виправляє недоліки (графічні, орфографічні, пунктуаційні)
Сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використанні її для збагачення свого досвіду	Визначає мету й цільову аудиторію медіапродуктів, створює прості медіапродукти	сприймає зміст і форму простих медіапродуктів (малюнки, світлини, комікси, дитячі журнали, мультфільми тощо), бере участь в їх обговоренні; бере участь в обговоренні змісту і форми медіапродуктів; розповідає про свої враження від прослуханих / переглянутих медіапродуктів має уявлення про найважливіші джерела інформації: дитячі книжки, журнали, енциклопедії, телебачення, бібліотека, Інтернет
Дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними явищами, їх аналіз	Досліджує мовні одиниці та явища, використовує їх для вдосконалення мовлення	Досліджує і пояснює мовні звуки, правильно їх вимовляє; наголос у словах Правильно позначає звуки буквами Ділить слова на склади Спостерігає за лексичним значенням слів. Упізнає і розрізняє слова – назви предметів, ознак, дій,

		чисел, службові слова. Розпізнає речення і текст
<i>Сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду</i>	<i>Розповідає про свої читацькі уподобання</i>	Пояснює яким темам надає перевагу під час обрання книги для читання Відповідає на питання, про що (про кого) любить читати Називає улюблених літературних героїв.
	<i>Читає в голос цілими словами, усвідомлено, правильно, виразно</i>	Читає вголос доступні тексти переважно цілими словами правильно інтонує речення Виявляє розуміння фактичного змісту невеликих за обсягом і нескладних текстів: пояснює, яка подія відбулася, Називає нескладні за змістом і формою тексти (загадка, лічилка, казка, вірш , оповідання) Виділяє в структурі текста заголовки називає персонажів твору, відповідає на запитання за змістом прочитаного Висловлює власне ставлення до змісту твору
	<i>Пояснює мету читання книжок, наводить приклади улюблених дитячих книжок, розповідає про загальний зміст книжки, вчинки персонажів</i>	Із задоволенням і цікавістю за власним вибором читає дитячі книги, пояснює для чого читати книжки, розповідає про улюблені книги, переказує їх зміст, пояснює вчинки головних героїв. знаходить і називає елементи дитячої книжки (прізвище автора, заголовки, ілюстрації), спираючись на них, висловлює здогади, про що може розповідатися в

		книжці (творі); дотримується правил збереження книжки та гігієни читання (під керівництвом дорослого)
--	--	---

**Загальні критерії оцінювання учнів початкової школи з навчальних
предметів математичної освітньої галузі
МАТЕМАТИКА**

Загальні результати навчання	Характеристика навчальних досягнень	Показники сформованості навчальни х досягнень
<i>Дослідження ситуації і виокремлення проблем, які можна розв'язувати із застосування м математични х методів</i>	Читає, записує, утворює, порівнює числа у межах 100, визначає розрядний склад їх	відтворює послідовність чисел у межах сотні; читає і записує числа, утворює числа різними способами; визначає десятки й одиниці у складі двоцифрового числа; порівнює числа різними способами
	Володіє навичкою усного додавання і віднімання чисел у межах 20.	Правильно обчислює суму та різницю, застосовуючи різні способи виконання арифметичних дій, використовує у мовленні назви компонентів та результатів арифметичних дій додавання і віднімання; коментує виконання обчислень; знаходить, на скільки одне число більше або менше за інше; користується в обчисленнях переставним законом додавання; встановлює взаємозв'язок між діями додавання і віднімання, використовує його під час обчислень; визначає невідомий компонент дії додавання і знаходить його значення; володіє навичками самоконтролю.
	Читає і записує математичні вирази, знаходить їх значення	читає і записує математичні вирази: сума і різниця; обчислює значення виразів на 1 – 2 дії;

		встановлює відношення рівності й нерівності між числами й числовими виразами
<i>Моделювання процесів і ситуацій, розроблення стратегій (планів) дій для розв'язання різноманітних задач</i> <i>Критичне оцінювання даних, процесу та результату розв'язання навчальних і практичних задач</i>	Аналізує текст задачі, створює за потреби модель, розв'язує задачу, перевіряє розв'язок	Самостійно ознайомлюється із текстом задачі, аналізує його і розв'язує прості задачі на знаходження суми/ різниці двох чисел. Будує алгоритм розв'язання простих задач; створює допоміжну модель задачі різними способами; перевіряє виконану роботу; оцінює з допомогою вчителя правильність розв'язання задачі.
<i>Застосування досвіду математичної діяльності для пізнання навколишнього світу</i>	Розпізнає, конструює з підручних матеріалу і зображує геометричні фігури.	Орієнтується на площині й у просторі; пояснює розташування предметів, напрямок і рух об'єктів. Розпізнає геометричні фігури за істотними ознаками; співвідносить реальні об'єкти з моделями та зображеннями геометричних фігур; моделює геометричні фігури.
	Використовує для вимірювання величин доцільні одиниці вимірювання, оперує величинами.	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) вимірює довжини об'єктів за допомогою підручних засобів, лінійки, записує їх результати; креслить відрізок заданої довжини. Користується годинником (у межах цілих годин) і календарем для відстеження подій ¹ у своєму житті Оперує грошима в уявному процесі купівлі-продажу та

		в практичній діяльності.
--	--	--------------------------

Загальні критерії оцінювання учнів початкової школи з навчальних предметів Громадянської, історичної, соціальної та здоров'язбережувальної, природничої освітньої галузі

ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Загальні результати навчання	Характеристика навчальних досягнень	Показники сформованості навчальних досягнень
<i>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</i>	<i>Розрізняє природні і рукотворні об'єкти, об'єкти неживої і живої природи, називає і описує явища, які відбуваються в природі.</i>	Виявляє допитливість стосовно широкого кола об'єктів навколишнього світу розпізнає тіла неживої і живої природи, рукотворні об'єкти; розуміє значення сонячного світла і тепла на Землі; має уявлення про повітря, воду, ґрунт, їх властивості, про різноманітність живих організмів, розповідає про добові та сезонні зміни в природі, усвідомлює причини їх повторюваності; групує об'єкти природи за однією ознакою;
	<i>Досліджує за інструкцією прості об'єкти природи з використанням запропонованих приладів, описує з допомогою вчителя отриманий результат.</i>	обирає у найближчому оточенні те, що цікаво дослідити; досліджує об'єкти природи, використовуючи доступне обладнання (лупу, термометр, компас, лінійку тощо); використовує різні джерела для пошуку інформації про довкілля; формулює висновки за допомогою вчителя і представляє результат досліджу
	<i>Називає умови необхідні для життя організмів</i>	Розуміє цінність природи для життя людей, залежність якості життя людей від стану навколишнього середовища Встановлює найпростіші взаємозв'язки в живій і неживій природі, між живими організмами і навколишнім середовищем, між природними умовами та господарською діяльністю людей бере посильну участь в природоохоронній діяльності
<i>Усвідомлення себе громадянином України,</i>	<i>Називає свою</i>	Розповідає про себе та свою сім'ю, місце проживання;

<p>аналіз культурно-історичних основ власної ідентичності, визнання цінності культурного розмаїття</p>	<p>адресу, країну, її столицю, розпізнає про символи держави (прапор, герб, гімн, державна мова)</p>	<p>складає перелік чеснот, рис характеру, якими вони володіють; знає назву країни, її столицю; Знаходить на карті України (столицю України, річку Дніпро) має уявлення про зміст символів держави (прапор, герб, гімн, українська мова), історичні пам'ятки свого краю; Називає відомих українців, культурні і природні пам'ятки свого краю</p>
<p>Орієнтація у знайомому соціальному середовищі, долучення до його розвитку, пояснення впливу природи та діяльності людей на нього</p>	<p>Спостерігає за довкіллям</p>	<p>виявляє зв'язки між людьми в суспільстві (хто про кого дбає, значення праці людей для добробуту країни; орієнтується у найближчому просторі; долучається до корисних справ громади</p>
<p>Дотримання принципів демократичного громадянства, активна участь у житті шкільної спільноти, місцевої громади і держави</p> <p>Усвідомлення почуття власної гідності, діяльність з урахуванням власних прав і свобод, повага до прав і гідності інших осіб, протидія дискримінації та нерівному ставленню до особистості</p>	<p>Розповідає про права та обов'язки в сім'ї, в школі, громадських місцях, наводить приклади; діє з повагою до прав інших. має</p>	<p>уявлення про свої обов'язки як школяра, правила поведінки на уроці, на перерві; доречно вживає слова етикету (вітання, прохання, прощання, звертання, подяки, вибачення); доброзичливо спілкується з іншими в спільній діяльності; розрізняє вчинки, дає їм оцінку з погляду моральності; має уявлення про необхідність доброзичливого і уважного ставлення до старших; має уявлення про різноманітність людей у світі, називає деякі країни; усвідомлює необхідність доброзичливого ставлення до інших країн та народів, цікавиться відповідною інформацією; наводить приклади виробів, які допомагають людині в побуті, приклади винаходів людства</p>
<p>Визначення альтернатив, прогнозування наслідків, ухвалення рішень з користю для здоров'я, добробуту, власної безпеки та безпеки інших осіб</p> <p>Аргументований вибір на користь здорового способу життя, аналіз і оцінка наслідків та ризиків</p>	<p>Визначає, як діяти у повсякденних ситуаціях без загрози для життя і здоров'я</p> <p>Наводить приклади діяльності служб допомоги в небезпечних ситуаціях, називає номери телефонів</p>	<p>пояснює, що можна, а чого не можна розповідати незнайомим людям, добирає приклади на користь свого твердження дотримується правил поведінки в природі, та пояснює їх іншим;</p> <p>Пояснює важливість роботи служб допомоги Розповідає про професії людей служб допомоги (пожежник, міліціант, лікар швидкої допомоги тощо) Розуміє важливість дотримання правил</p>

	<i>цих служб.</i>	безпечної і культурної поведінки задля власної безпеки і використовує їх вдома і в громадських місцях Називає номери екстреного виклику служб допомоги
--	-------------------	---

Загальні критерії оцінювання учнів початкової школи з навчальних предметів технологічної освітньої галузі

ДИЗАЙН І ТЕХНОЛОГІЇ

Загальні результати навчання	Характеристика навчальних досягнень	Показники сформованості навчальних досягнень
<i>Турбота про власний побут, задоволення власних потреб та потреб тих, хто оточує</i>	<i>Організовує робоче місце за визначеною умовою, дотримується безпечних прийомів праці</i>	Організовує робоче місце, дотримується безпечних прийомів праці та санітарних норм; розпізнає та добирає матеріали для моделювання, конструювання та виготовлення виробу; раціонально використовує матеріали (папір, картон, пластилін, полімерна глина, солоне тісто, нитки, дріт, пластик тощо), зокрема і вторинні з допомогою дорослих
<i>Втілення творчого задуму в готовий виріб</i>	<i>Виготовляє поетапно виріб за визначеною послідовністю операцій/дій</i>	Самостійно планує власну діяльність з виготовлення виробу, прогнозує кінцевий результат; виготовляє поетапно корисний й естетичний виріб за визначеною послідовністю самостійно. продукує ідеї для вибору особисто привабливого об'єкта праці; вибирає обґрунтовано об'єкт праці із запропонованих з допомогою вчителя; пояснює функціональну та естетичну цінність обраного для проектування і виготовлення виробу; розглядає моделі, подібні обраному виробу (моделі-аналоги); розрізняє основні креслярські інструменти, лінії, види графічних зображень; читає елементарні графічні зображення; складає пласкі та об'ємні геометричні форми, вироби з деталей конструкторів або інших готових елементів (архітектурні споруди, транспортні засоби, роботи тощо) з допомогою дорослих, самостійно, в парі або в групі здійснює розмічання ліній на папері і

		<p>картоні; описує усно модель спроектованого виробу; пояснює способи та види оздоблення власного виробу (стрічками, тасьмою, мереживом, лелітками, гудзиками, намистинами тощо); добирає матеріали для моделювання, конструювання та виготовлення виробу, зокрема і вторинні (природні, штучні і синтетичні); розрізняє традиційні і сучасні технології виготовлення виробів (аплікація, ліплення, писанкарство, квілінг тощо) читає графічні зображення для поетапного виготовлення виробу з допомогою дорослих Продукує ідеї для вибору особисто привабливого об'єкта праці; пояснює функціональну й естетичну цінність обраного виробу; втілює власні творчі ідеї.</p>
<p><i>Практичне і творче застосування традиційних та сучасних ремесел</i></p>	<p><i>Виконує трудові дії щодо самообслуговування, у тому числі ремонтує іграшки, книжки, доглядає за рослинами.</i></p>	<p>виконує трудові дії в побуті: доглядає за одягом та взуттям (зав'язує шалик, пояс, шнурки тощо); пояснює правила догляду за домашніми тваринами, рослинами і доглядає за потреби; ремонтую нескладні пошкодження книг, іграшок за потреби; сервірує нескладні страви (чай, канапки, тістечка тощо) за наочним прикладом та допомогою дорослих або спільно із старшими учнями</p>

Загальні критерії оцінювання учнів початкової школи з навчальних предметів мистецької освітньої галузі МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО

Загальні результати навчання	Характеристика навчальних досягнень	Показники сформованості навчальних досягнень
<p><i>Пізнання мистецтва, інтерпретація художніх образів, досвід емоційних</i></p>	<p><i>Описує враження від сприймання творів мистецтва, словесно характеризує твір.</i></p>	<p>Сприймає твори різних видів мистецтва проявляє емоційно-ціннісне ставлення до них у різний спосіб, визначає темп (повільно, помірно, швидко); реєстр (високий, середній, низький), динаміку (гучно, тихо), тембр (звучання хору та оркестру), характеризує</p>

		мелодію; ділиться з іншими особами враженнями від сприйняття мистецтва називає твори мистецтва, що змінюють або передають його/її настрій
<i>Художньо-образне, асоціативне мислення у процесі художньо-творчої діяльності через образотворче, музичне та інші види мистецтва</i>	<i>Виявляє старанність у співі, відтворює за зразком запропоновані ритми</i>	співає вокальні вправи, дитячі пісні (зокрема музичний фольклор) у відповідному настрої, характері; дотримується правил співу (поставка, дихання) відтворює прості ритмічні послідовності (створені з половинних, четвертних та восьмих тривалостей); виконує пісні «в ролях», відтворюючи образ мімікою, пластикою рухів; створює елементарний ритмічний супровід до пісні; добирає тембр інструменту (трикутники, бубни, барабан, сопілка, ксилофон тощо) для передачі відповідного образу; виконує нескладні ролі, етюди-наслідування; вправляється над інтонацією мовлення, чіткістю дикції, виразністю міміки і жести, перевтілюючись у різних персонажів; рухається в ритмі і темпі музики, узгоджує свої рухи з музичним супроводом (співом); орієнтується в поняттях музичної грамоти (нота, нотний стан, звук, тривалості (ціла, половинна, чверть, восьма), метр, розмір), має уявлення про запис нотного тексту);

**Загальні критерії оцінювання учнів початкової школи з навчальних предметів мистецької освітньої галузі
ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО**

Загальні результати навчання	Характеристика навчальних досягнень	Показники сформованості навчальних досягнень
-------------------------------------	--	---

<p><i>Пізнання мистецтва, інтерпретація художніх образів, досвід емоційних переживань, ціннісне ставлення до мистецтва</i></p>	<p><i>Описує враження від сприймання творів мистецтва, словесно характеризує твір</i></p>	<p>Сприймає твори різних видів мистецтва визначає колорит (теплий, холодний) творів мистецтва та учнівських робіт; проявляє емоційно-ціннісне ставлення до них у різний спосіб, називає твори мистецтва, що змінюють або передають його/її настрій ділиться з іншими особами враженнями від сприйняття мистецтва</p>
<p><i>Художньо-образне, асоціативне мислення у процесі художньо-творчої діяльності через образотворче, музичне та інші види мистецтва</i></p>	<p><i>Відтворює художні образи засобами образотворчого мистецтва, користується різними художніми матеріалами</i></p>	<p>Створює художні образи за власним задумом в художні образи відтворює прості форми предметів і об'єктів довкілля фарбами (акварель, гуаш), графічними та пластичними матеріалами; розміщує пропорційно зображення, використовуючи всю площину аркуша; komponує (з допомогою учителя) зображення у форматі (вертикальний, горизонтальний); створює елементарний стрічковий візерунок, прості декоративні розписи; використовує в роботі основні, похідні, теплі й холодні кольори; змішує фарби для отримання нових кольорів ; отримує насичені та ненасичені відтінки, розбавляючи фарбу водою ; користується фарбами (акварель, гуаш), олівцями (кольоровими, восковими), пластиліном, фломастерами, палітрою, пензлями, стеками, ножицями тощо; спостерігає різноманітність і красу природних форм, рослин, птахів, тварин у навколишньому середовищі;</p>
<p><i>Пізнання себе через художньо-творчу діяльність та мистецтв і знання себе через художньо-творчу діяльність та мистецтво</i></p>	<p><i>Презентує створені художні образи, описує чи вдалося втілити творчий задум</i></p>	<p>презентує результати власної творчості (співає пісні, виконує танцювальні рухи, демонструє власні роботи з образотворчого мистецтва тощо); бере участь у колективному виконанні творчого задуму; у шкільних мистецьких заходах (концертах, виставках, інсценізаціях тощо), в обговореннях власних вражень від творів різних видів мистецтва, зокрема, змісту анімаційних фільмів, театральних вистав тощо; дотримується правил творчої співпраці вербально описує свій творчий задум; визначає, що вдалося, чи не вдалося у виконанні того, що було задумано</p>

Показники сформованості особистих досягнень учнів 1 класу по предметах

Характеристика особистих досягнень	Показники сформованості особистих досягнень
Українська мова, мова корінних народів та національних меншин (мова навчання)	
Уважно слухає і розуміє коротке висловлення	Слухає й розуміє коротке висловлення, відповідає на запитання за змістом прослуханого (хто? що? де? коли? як?)
	Уважно слухає, але не намагається уточнити, якщо щось не розуміє
	Не завжди вислухає висловлення до кінця, частково не розуміє його
	Бажання слухати і зрозуміти висловлення немає
Вступає в діалог на теми, які викликають зацікавлення	Підтримує діалог з певної теми, чітко формулює думки, демонструє високу культуру спілкування
	Веде діалог за ситуацією, вживає форми мовленнєвого етикету, однак допускається незначних мовних помилок
	Підтримує діалог, але робить довгі паузи, добираючи потрібні слова, на деякі репліки не відповідає.
	Підтримує діалог, відповідаючи короткими репліками, або ж «так» чи «ні», не ініціює розмови
Дотримується правил спілкування: привітання, прощання, подяка, прохання, запитання	Користується формулами мовленнєвого етикету в ситуаціях навчального та побутового спілкування (вітання, прощання, вибачення, подяка, звернення з проханням);
	Правил спілкування дотримується відповідно до ситуації, але потребує частих спонукань до їх використання
	Формулами мовленнєвого етикету користується рідко, самостійно не проявляє ініціативи
	Не дотримується правил спілкування
Зрозуміло висловлює власні потреби, відчуття, спостереження	Впевнено висловлює і аргументує свою позицію
	Свої потреби, відчуття, спостереження висловлює зрозуміло, але не аргументує їх
	Послідовність у висловленні не порушена, але важко добирає слова щодо пояснення своїх потреб, відчуттів, спостережень
	Буде окремі фрагменти висловлювання, лексичний запас обмежений, наявні мовні і мовленнєві помилки
Знає всі літери алфавіту, читає	Читає вголос доступні тексти переважно цілими словами правильно інтонує речення

вголос доступні тексти (цілими словами і складами) з відповідною інтонацією	<p>Знає всі літери алфавіту, читає слова ускладненої структури – складами</p> <p>Читання переважно поскладове, монотонне, часто припускається помилок у вимові, наголошуванні слів, має труднощі під час називання літер</p> <p>Не знає більшості літер, читає переважно складами з тривалими паузами, припускаючись численних помилок</p>
Розуміє фактичний зміст прочитаних простих коротких текстів	<p>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>Виявляє у процесі читання розуміння змісту коротких текстів, але не звертає увагу на незнайомі слова, не запитує у дорослих їх значення</p> <p>Пояснює, яка подія відбулася у тексті, відповідає на запитання за змістом прочитаного лише з допомогою дорослих</p> <p>Не розуміє змісту прочитаних текстів,</p>
Висловлює власне ставлення до прочитаного	<p>Висловлює власне ставлення до змісту твору, добираючи відповідні аргументи щодо певної позиції.</p> <p>Висловлює власне ставлення до подій, вчинків персонажів, але припускається неточностей у формулюванні найпростіших оцінювальних суджень</p> <p>Висловлює (без аргументації) власне ставлення до подій, вчинків персонажів, користуючись елементарною оцінювальною лексикою</p> <p>Висловлює (без аргументації) найпростіші оцінювальні судження щодо поведінки, вчинків персонажів («хороший», «поганий»)</p>
Виявляє інтерес до читання, відповідає на запитання про що (про кого) любить читати	<p>З захопленням читає додаткову літературу, любить розказати про свої читацькі інтереси</p> <p>В основному інтерес до читання виявляє, але він не систематичний, описує про що любить читати</p> <p>Інтересу до читання самостійно не виявляє, але любить розказати про що читає з допомогою дорослих</p> <p>Читати не любить, добре не розуміє прочитане</p>
Називає і розбірливо пише всі рукописні малі й великі літери алфавіту	<p>Називає і розбірливо пише всі рукописні малі й великі літери українського алфавіту</p> <p>Демонструє помітний прогрес при написанні літер, однак часто не дотримується графічних та технічних вимог щодо письма</p> <p>Переважно називає і пише літери з допомогою дорослих</p> <p>Має труднощі у написання більшості літер</p>

Списує слова і речення з друкованого і рукописного тексту	Списує слова і речення з друкованого і рукописного тексту, дотримується культури оформлення письмових робіт
	Демонструє помітний прогрес під час написання слів і речень, але має певні труднощі під час написання окремих букв
	Списує лише окремі слова і речення, потребує допомоги вчителя під час написання
	Не може списати з друкованого та рукописного тексту
Пише під диктування слова (в яких написання збігається зі звучанням), до 5 речень з 3-4 слів	Пише під диктування слова, речення з 3-4 слів, виявляє і виправляє недоліки письма
	Пише під диктування слова та речення, але допускається незначних орфографічних помилок
	Слова та речення пише під диктування з допомогою дорослих та вчителя
	Не може самостійно написати слова під диктування

Характеристика особистих досягнень	Показники сформованості особистих досягнень
Математика	

Додає і віднімає числа у межах 10	Обчислює суму та різницю, застосовуючи різні способи виконання арифметичних дій, коментує виконання обчислень; володіє навичками самоконтролю.
	Додає і віднімає числа зручним для себе способом, користуючись предметами або засобами, які їх замінюють, але інколи допускає помилки.
	Додає і віднімає числа в межах 10 на основі практичних дій з предметами за наданим зразком.
	Додає і віднімає числа на основі практичних дій з предметами під керівництвом вчителя, після детального кількаразового пояснення вчителем.
Лічить об'єкти і записує числа у межах 100	Самостійно лічить об'єкти і записує числа у межах 100.
	Лічить об'єкти і записує числа у межах 100, виправляє помилки, на які вказує вчитель.
	Лічить об'єкти і записує числа під керівництвом вчителя.
Порівнює числа у межах 100	Потребує значної допомоги при лічбі і записі чисел у межах 100.
	Самостійно порівнює числа різними способами у межах 100; знаходить і виправляє власні помилки.
	Порівнює числа у межах 100, виправляє помилки, на які вказує вчитель.
	Порівнює числа за наданим зразком під керівництвом вчителя.
	Порівнює числа після детального кількаразового

	пояснення вчителем, допускаючи значну кількість помилок.
Розв'язує прості задачі на знаходження суми, різниці двох чисел	Самостійно розв'язує прості задачі на знаходження суми, різниці двох чисел, створює допоміжну модель задачі різними способами, складає прості сюжетні задачі.
	Розв'язує прості задачі, які є моделями реальних ситуацій за знайомим алгоритмом.
	Розв'язує прості задачі після детального аналізу з допомогою вчителя.
	Не може розв'язати прості задачі без допомоги.
Розв'язує прості задачі на збільшення та зменшення числа на кілька одиниць, різницею порівняння	Будує алгоритм розв'язання простих задач; створює допоміжну модель задачі; оцінює з допомогою вчителя правильність розв'язання задачі.
	Розв'язує прості задачі при наявності допоміжної моделі задачі за знайомим алгоритмом.
	Розв'язує прості задачі після детального аналізу з допомогою вчителя на основі практичних дій з предметами.
	Не може розв'язати прості задачі без допомоги.
Орієнтується у просторі, пояснює розташування предметів	Орієнтується на площині й у просторі; пояснює розташування предметів, напрямки і рух об'єктів.
	Застосовує знання й уміння орієнтування у просторі за знайомим алгоритмом; пояснює розташування предметів, робить помилки під час вживання математичних термінів.
	Робить значні помилки під час орієнтування у просторі, при поясненні розташування предметів.
	Не орієнтується самостійно у просторі, не може пояснити розташування предметів.
Визначає геометричні форми предметів	Розпізнає геометричні фігури за істотними ознаками; співвідносить реальні об'єкти з моделями та зображеннями геометричних фігур, моделює геометричні фігури.
	Визначає геометричні форми предметів, формулює прості висновки; виправляє помилки, на які вказує вчитель.
	Визначає геометричні форми предметів з допомогою вчителя.
	Називає деякі геометричні фігури; не розрізняє площинні і об'ємні фігури.
Вимірює довжини об'єктів за допомогою підручних засобів, лінійки	Знає одиниці вимірювання довжини (см, дм, м) та співвідношення між ними, вимірює довжини об'єктів за допомогою підручних засобів, лінійки, записує їх результати; креслить відрізок заданої довжини.
	Вимірює довжини об'єктів за допомогою підручних засобів, лінійки, записує їх результати, але робить помилки, які виправляє після вказівки вчителя.
	Знає одиниці вимірювання довжини, вимірює довжини

	після детального кількаразового пояснення вчителем, робить помилки при вимірюванні.
	Самостійно довжини об'єктів не вимірює.

Характеристика особистих досягнень	Показники сформованості особистих досягнень
Я досліджую світ	
Цікавиться темами, що вивчаються, виявляє допитливість до навколишнього світу	Виявляє допитливість стосовно широкого кола об'єктів навколишнього світу
	Цікавиться широким колом об'єктів навколишнього світу, але освоює їх поверхово
	Виявляє нестійкий інтерес, цікавить лише нове, яскраве
	Самостійно не виявляє інтересу до об'єктів навчання
Розповідає про себе, свою сім'ю, місце проживання	Розповідає про себе та свою сім'ю, місце проживання; складає перелік чеснот, рис характеру, якими вони володіють; пояснює, що можна, а чого не можна розповідати незнайомим людям, добирає приклади на користь свого твердження
	Розповідає про себе та свою сім'ю, місце проживання але не усвідомлює, що саме розповідати про себе незнайомим не можна
	Інформацію про себе, свою сім'ю, місце проживання повідомляє лише відповідями на питання, або ж за зразком
	Інформацією володіє поверхово, або ж не володіє; дає короткі відповіді на навідні запитання
Дотримується правил поведінки в громадських місцях, на природі	Дотримується правил поведінки в природі та громадських місцях, пояснює їх іншим, бере посильну участь в природоохоронній діяльності
	Дотримується правил поведінки, але час від часу потребує нагадування з боку дорослих
	Потребує частих спонукань дотримуватися правил поведінки в громадських місцях, на природі
	Не дотримується правил поведінки в громадських місцях, на природі
Дотримується правил безпеки під час різних видів діяльності	Дотримується правил безпечної поведінки в різних ситуаціях; прогнозує наслідки небезпечної поведінки; пояснює, яку просту першу допомогу можна надати; розрізняє, до кого і як звернутися за допомогою
	Дотримується правил безпеки під час різних видів діяльності, але інколи вагається щодо вибору безпечної поведінки
	Потребує систематичного нагадування правил безпеки та відповідально ставлення як до особистої безпеки та безпеки інших
	Не дотримується правил безпеки під час різних видів діяльності
Встановлює найпростіші	Встановлює найпростіші взаємозв'язки в живій і неживій природі, між живими організмами і навколишнім

взаємозв'язки в живій і неживій природі	середовищем, між природними умовами та господарською діяльністю людей
	Розуміє цінність природи для життя людей, залежність якості життя людей від стану навколишнього середовища
	Встановлює взаємозв'язки в природі лише за наданим алгоритмом
	Не цікавиться взаємозв'язками в навколишньому світі
Проводить найпростіші спостереження і дослідження у навколишньому світі	Досліджує об'єкти природи, використовуючи доступне обладнання
	Обирає у найближчому оточенні лише те, що цікаво дослідити
	Зрідка виявляє ініціативу у дослідженнях, розпізнає об'єкти природи у найближчому оточенні
	Не цікавиться дослідженням навколишнього світу

Характеристика особистих досягнень	Показники сформованості особистих досягнень
Технології (також в інтегрованому курсі «Я досліджую світ»)	
Пропонує і втілює власні творчі ідеї	Продукує ідеї для вибору особисто привабливого об'єкта праці; пояснює функціональну й естетичну цінність обраного виробу; втілює власні творчі ідеї.
	Вибирає об'єкт праці із запропонованих з допомогою вчителя, пропонує власні творчі ідеї, втілює їх з допомогою дорослих.
	Пропонує творчі ідеї, але втілює їх після детального поетапного аналізу разом з учителем.
	Не пропонує власних творчих ідей.
Належним чином користується матеріалами та інструментами	Організовує робоче місце, дотримується безпечних прийомів праці та санітарних норм; розпізнає та добирає матеріали для моделювання, конструювання та виготовлення виробу; раціонально використовує матеріали
	Організовує робоче місце, не завжди дотримується безпечних прийомів праці та санітарних норм; розпізнає та добирає матеріали для моделювання, конструювання та виготовлення виробу за вказівкою вчителя; іноді нераціонально використовує матеріали.
	Організовує робоче місце за допомогою вчителя, потребує частого нагадування безпечних прийомів праці та санітарних норм; розпізнає та добирає матеріали для моделювання, конструювання та виготовлення виробу за допомогою вчителя; нераціонально використовує матеріали.
	Потребує постійної уваги і допомоги під час користування матеріалами та інструментами.
	Самостійно планує власну діяльність з виготовлення виробу, прогнозує кінцевий результат;

Планує дії і виготовляє власний виріб	виготовляє поетапно корисний й естетичний виріб за визначеною послідовністю самостійно.
	Виготовляє поетапно корисний й естетичний виріб за визначеною послідовністю з допомогою дорослих.
	Виготовляє власний виріб після детального кількарязового пояснення вчителем, потребує допомоги під час виготовлення виробу.
	За планом самостійно не працює, виготовляє виріб із значною допомогою і контролем вчителя.

Характеристика особистих досягнень	Показники сформованості особистих досягнень
Мистецтво	
Охоче бере участь у спільних співах	Охоче бере участь у спільних співах у відповідному настрої, характері, дотримуючись правил співу
	Прагне брати участь у спільних співах, але потребує визнання успіху з боку дорослих
	Під час занять потребує частих спонукань до участі
	У спільній роботі займає відсторонену позицію
Висловлює своє ставлення до мистецьких творів	Сприймає твори різних видів мистецтва і проявляє емоційно-ціннісне ставлення до них у різний спосіб, ділиться з іншими особами враженнями від сприйняття мистецтва
	Висловлює своє ставлення до мистецьких творів з незначною допомогою дорослого
	Схиляється до думки інших, потребує допомоги вчителя
	Не може висловити свого ставлення до мистецьких творів
Відтворює прості ритми	Відтворює прості ритмічні послідовності самостійно
	Відтворює прості ритми з незначною допомогою
	Відтворює прості ритми з допомогою вчителя
	Не може відтворити простий ритм
Втілює власні ідеї в художні образи	Створює художні образи за власним задумом
	Прагне втілювати власні ідеї, але потребує допомоги
	Виконує завдання за наданим зразком з допомогою вчителя
	Не виявляє власних ідей для створення художнього образу
Створює художні образи різними засобами	Творить відомими художніми засобами і способами самостійно, творить для власного задоволення
	Створює художні образи за підказкою дорослого
	Створює художні образи за наданим детальним алгоритмом
	Не виявляє вольових зусиль, щоб створити художній образ